

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: FACTORES DE RISCO – UM
ESTUDO COM ALUNOS DO 8º E 10º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Maria Fernanda Pardaleiro Velez

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: FACTORES DE RISCO – UM
ESTUDO COM ALUNOS DO 8º E 10º ANOS DE ESCOLARIDADE**

Maria Fernanda Pardaleiro Velez

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

Orientador: Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga

2010

“Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.
Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.”

Bertold Brecht

RESUMO

A violência escolar é um fenómeno com diferentes expressões e múltiplas causas. No nosso país tem assumido maior visibilidade nos últimos tempos, quer pela atenção que lhe tem sido dispensada pela comunicação social, quer pelo falado aumento de comportamentos de indisciplina e *bullying* nas escolas. A presente investigação tem como objectivo geral conhecer as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência na escola. Foram formuladas doze questões de estudo com o propósito de analisar a distribuição dos alunos pela vitimização, agressão e disrupção escolar, bem como a existência de diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização, agressão e disrupção escolar entre alunos de anos de escolaridade diferentes (8º e 10º ano) e cursos diferentes (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais). Os sujeitos da amostra foram alunos do 8º e 10º anos de escolaridade que frequentavam uma escola secundária do distrito de Setúbal, num total de 196. Para avaliar a vitimização e agressão foi utilizada a escala *Peer Victimization Scale*, na sua adaptação para Portugal (Veiga, 2007). Para avaliar a disrupção utilizou-se a Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), criada e desenvolvida por Veiga (1996). A análise dos resultados permitiu encontrar diferenças nas dimensões da vitimização, agressão e disrupção escolar em função do ano de escolaridade. A generalidade dos resultados aproxima-se de estudos prévios e destaca a importância de contextos facilitadores do desenvolvimento de um ambiente escolar isento de violência. O estudo remete para a necessidade de novas pesquisas, em função de novos contextos e ao longo da escolaridade.

Palavras-chave: Comportamentos disruptivos, vitimização, agressividade, curso, ano de escolaridade.

ABSTRACT

School violence is a phenomenon with different kinds of expressions and multiple causes. In our country it has assumed a greater importance in recent times, either due to the attention it has been given by the mass media, or due to the reported increase of undisciplined behaviours and bullying in our schools. The general objective of this research is to understand 8th and 10th graders' perceptions of indiscipline and violence at school. Twelve issues of study were raised in order to analyse the students' distribution through victimization, aggression and school disruption, as well as the existence of statistically significant differences in the items of victimization, aggression and school disruption among students from different grades (8th and 10th grade) and courses (Scientific and Humanistic Courses and Professional Courses). The sample population consisted of 196 8th and 10th grade students attending a secondary school in the district of Setúbal. The Peer Victimization Scale, adapted to Portugal (Veiga, 2007), was used to assess victimization and aggression. The Students' Self-Reported School Disruption Scale, created and developed by Veiga (1996), was used to assess disruption. The analysis of the results showed differences in the extent of victimization, aggression and school disruption, according to the grade. The general results come close to previous studies and emphasize the importance of contexts that promote the enhancement of a school environment free of violence. The study expresses the need for further research, in the light of new contexts and along the years of schooling.

Keywords: disruptive behaviour, victimization, aggressiveness, course, grade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Feliciano Veiga, pela orientação dispensada, pelo rigor que sempre me exigiu no decorrer da investigação e pela crítica construtiva com que me confrontou nos momentos mais decisivos da elaboração final desta dissertação.

Ao meu marido, a quem entrego directa responsabilidade na conclusão deste trabalho, pelo seu incansável apoio e pela sua compreensão.

Aos meus pais, arquitectos e razão maior da pessoa que sou, pelo amor incondicional e pelos saberes, valores e atitudes que sempre me transmitiram.

Aos alunos que fizeram parte da amostra, bem como aos docentes que possibilitaram a recolha dos dados.

A todos o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

Índice de Quadros	viii
Índice de Figuras	x
CAPÍTULO 1 – Introdução	1
1.1. O problema e a sua importância	1
1.2. Objectivos do estudo	7
1.3. Questões de estudo	8
1.4. Estrutura geral da dissertação	9
CAPÍTULO 2 – Perspectivas sobre indisciplina e violência na escola	11
2.1. Enquadramento do problema da indisciplina e da violência escolar na escola actual	11
2.2. Indisciplina	13
2.2.1. Conceito, tipologia e factores de risco	13
2.2.2. Indisciplina e poder	18
2.2.3. Indisciplina, disrupção escolar e autoconceito	19
2.2.4. Indisciplina e aprendizagem	21
2.2.5. Indisciplina e relação pedagógica	22
2.2.6. Indisciplina e vivências do professor	24
2.3. Violência na escola	24
2.3.1. Violência: conceito e tipologia	25
2.3.2. Violência escolar	31
2.4. Agressividade	34

2.4.1. Conceito e tipologia	34
2.4.2. Teorias da agressividade	39
2.4.3. Factores associados à agressividade	41
2.4.4. Agressividade na escola	44
2.5. Bullying	46
2.5.1. Conceito e tipologia	46
2.5.2. Tipos de sujeitos no bullying	54
2.5.2.1. Vítimas	56
2.5.2.2. Provocadores ou agressores	57
2.5.2.3. Observadores	61
2.5.3. Factores de risco	62
2.5.3.1. Factores individuais	63
2.5.3.2. Factores familiares	65
2.5.3.3. Factores sociais	66
2.5.3.4. Factores escolares	67
2.5.4. Consequências do bullying	72
2.6. Prevenção e intervenção na indisciplina e violência escolar	75
2.6.1. Políticas de prevenção e intervenção	79
2.6.2. Programas de prevenção e intervenção	82
2.7. Estudos empíricos realizados no contexto escolar português	88
CAPÍTULO 3 – Metodologia	95
3.1. Amostra	97
3.2. Instrumentos	103

3.3. Procedimento	106
3.4. Variáveis de estudo	107
CAPÍTULO 4 – Resultados	108
4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da vitimização, agressão e interrupção escolar	108
4.2. Resultados diferenciais: vitimização, agressão e interrupção escolar em função do ano e do tipo de curso	118
CAPÍTULO 5 – Discussão dos resultados e conclusões	127
5.1. Discussão dos resultados	127
5.1.1. Distribuição dos alunos pela vitimização, agressão e interrupção escolar, em termos de ocorrência	128
5.1.2. Vitimização, agressão e interrupção em função do ano e do tipo de curso	132
5.2. Conclusões	137
5.3. Elementos finais	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	168
Anexo 1 – Inquérito aos alunos	169
Anexo 2 – Quadro 4.10 - Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Científico-Humanísticos) ...	171
Anexo 3 – Quadro 4.11 - Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Cursos Profissionais)	172
Anexo 4 – Quadro 4.12 - Diferenças na vitimização em função do curso (10º	

ano Cursos Científico-Humanísticos <i>versus</i> 10º ano Cursos Profissionais)	173
Anexo 5 – Quadro 4.13 - Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Cursos Científico-Humanísticos)	174
Anexo 6 – Quadro 4.14 - Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Cursos Profissionais)	175
Anexo 7 – Quadro 4.15 - Diferenças na agressão em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos <i>versus</i> 10º - Cursos Profissionais)	176
Anexo 8 – Quadro 4.16 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Científico-Humanísticos)	177
Anexo 9 – Quadro 4.17 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Cursos Profissionais)	178
Anexo 10 – Quadro 4.18 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos <i>versus</i> 10º - Cursos Profissionais)	179

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 – <i>Appropriate, Behavior, Connection</i> (adaptado de Roth e Brooks-Gunn, 2000)	71
Quadro 2.2 – Medidas do Programa de Intervenção (adaptado de Olweus, 1993a, p. 64)	84
Quadro 3.1 – Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade	98
Quadro 3.2 – Distribuição da amostra em função da variável género.....	99
Quadro 3.3 – Distribuição da amostra em função da variável idade	99
Quadro 3.4 – Distribuição da amostra em função da variável número de reprovações	100
Quadro 3.5 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai	101
Quadro 3.6 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe	102
Quadro 3.7 – Distribuição da amostra em função da variável pais separados ou divorciados	103
Quadro 4.1 – Distribuição dos alunos do 8º ano pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência	109
Quadro 4.2 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência.....	110
Quadro 4.3 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência	111
Quadro 4.4 – Distribuição dos alunos do 8º ano pelos itens específicos de “comportamento de agressor” na escola, em termos de ocorrência	113
Quadro 4.5 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos pelos itens específicos de “comportamento de agressor” na escola, em termos de ocorrência	114
Quadro 4.6 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais pelos	

itens específicos de “comportamento de agressor” na escola, em termos de ocorrência	115
Quadro 4.7 – Distribuição dos alunos do 8º ano nos itens da EDEP, em termos de discordância <i>versus</i> concordância com o conteúdo do item	116
Quadro 4.8 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos nos itens da EDEP, em termos de discordância <i>versus</i> concordância com o conteúdo do item	117
Quadro 4.9 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais nos itens da EDEP, em termos de discordância <i>versus</i> concordância com o conteúdo do item	118
Quadro 4.10 – Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Científico-Humanísticos)	119
Quadro 4.11 – Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Cursos Profissionais)	120
Quadro 4.12 – Diferenças na vitimização em função do curso (10º ano Cursos Científico-Humanísticos <i>versus</i> 10º ano Cursos Profissionais)	120
Quadro 4.13 – Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Científico-Humanísticos)	121
Quadro 4.14 – Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Cursos Profissionais)	122
Quadro 4.15 – Diferenças na agressão em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos <i>versus</i> 10º - Cursos Profissionais)	123
Quadro 4.16 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Científico-Humanísticos)	124
Quadro 4.17 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano <i>versus</i> 10º ano - Cursos Profissionais)	125
Quadro 4.18 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos <i>versus</i> 10º - Cursos Profissionais)	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 – Tipologia da violência (OMS, 2002, p. 4-5)	26
Figura 2.2 – Modelo ecológico para compreender a violência (adaptado de OMS, 2002, p. 9)	27
Figura 2.3 – Modelo de análise de situações de violência na escola (adaptado de Sebastião, 2009)	33
Figura 2.4 – Estrutura da agressividade reactiva	37
Figura 2.5 – Relação entre os conceitos de agressão, violência e <i>bullying</i> (adaptado de Olweus, 1999, p. 13)	51
Figura 3.1 – Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade	98
Figura 3.2 – Distribuição da amostra em função da variável idade	100
Figura 3.3 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe	102

CAPÍTULO 1

Introdução

Neste capítulo apresenta-se o problema que justificou este estudo e destaca-se a sua importância, descrevem-se os objectivos e formulam-se as questões de estudo. Por fim, alude-se à estrutura do presente trabalho.

1.1. O problema e a sua importância

Actualmente, com alguma frequência, os meios de comunicação social dão conta de situações de indisciplina e violência na escola. Estes fenómenos, que não são recentes e afectam muitas crianças e jovens, têm contribuído para uma imagem negativa da instituição escolar. As possíveis causas da actualidade deste assunto podem resultar, entre outros factores, da maior frequência e visibilidade que as suas manifestações têm tido, bem como da consequente preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo. Por outro lado, o conhecimento e divulgação das consequências e efeitos negativos dos episódios de violência para o desenvolvimento, para a saúde mental e para o progresso e integração educativa das vítimas e agressores, a curto e longo prazo, bem como os efeitos nos próprios observadores, particularmente nas escolas onde o fenómeno ocorre com maior incidência, são, também, factores que têm contribuído para a constante chamada de atenção para estas situações.

Diversos autores apontam a indisciplina como um dos principais problemas da escola actual. Os professores em início de carreira, mas também aqueles que registam já uma vasta experiência de ensino estão hoje confrontados com elevados níveis de indisciplina que perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Segundo Veiga (2007a, p. 9), os professores, quando “confrontados com tais comportamentos, sentem-se ansiosos antes de entrar na aula, durante a aula e depois das aulas”. Os primeiros, porque temem não saber gerir possíveis incidentes que surjam nas suas aulas; os outros, porque já se confrontaram com situações que não ficaram bem resolvidas, temem voltar a enfrentar situações análogas (Silva & Neves, 2006). Veiga (2007a) considera que o

stress relacionado com a indisciplina constitui-se como o factor que exerce maior influência no fracasso dos professores, principalmente nos mais jovens e durante os primeiros dez anos de exercício da actividade docente.

Os fenómenos de agressão infantil são seculares. Crianças e jovens reproduzem, de um modo simplificado e cruel, as regras da sociedade adulta. Os efeitos das diversas modalidades de violência engendradas na sociedade acabam por afectar praticamente todos os contextos, entre eles, a escola. Na realidade, a escola, para além de se instituir como um espaço de aprendizagem de conhecimento e de valores, assim como de exercício da ética e da razão, tem-se configurado como um local de proliferação de violência e de agressividade, que vai desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica. A vulnerabilidade social reflectida na vivência escolar reduz a força socializadora da escola, interferindo no ambiente relacional e permitindo que os alunos construam a violência como uma forma habitual de experiência escolar (Camacho, 2000), o que põe em causa, não só o bem-estar da comunidade escolar, mas também a capacidade dos docentes exercerem a sua função de educadores, bem como o respeito pelos direitos humanos de que todos devem usufruir. Assim, a escola – um dos mais importantes agentes socializadores para crianças e jovens – pode também tornar-se um local indesejado e temido para os mesmos, se instalado o sentimento de insegurança. Daí a necessidade de reconhecer a escola como o espaço privilegiado de transformação para uma sociedade menos violenta, dado o seu potencial, que vai muito para além da mera transmissão de conhecimentos. Como referem Pereira e outros (1994), a escola deve ser um local de bem-estar e de aprendizagem, pelo que deve ser um dos principais mobilizadores do combate à violência, para que as crianças e os jovens se possam sentir bem e possam realizar as suas aprendizagens.

Segundo alguns autores, a indisciplina e violência escolar representam um problema, que, embora com prevalência variável, ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, área geográfica ou demográfica. As razões para os comportamentos indisciplinados e violentos por parte de alguns alunos são diversas e prendem-se, sobretudo, com as vivências informais que crianças e jovens experimentam no quotidiano escolar, quer com os seus colegas de turma, quer com os outros com que privam nos corredores, nos pátios, no refeitório. Nas escolas verifica-se um grande contacto entre os alunos e criam-se imensas expectativas nas relações que se estabelecem. Para Serrano (2006), a combinação destes dois factores proporciona

numerosos pontos de fricção que podem originar conflitos de maior ou menor gravidade. Porém, segundo o mesmo autor, não podemos afirmar que todas as causas para a conduta violenta de crianças e jovens estejam apenas na escola. As experiências individuais dos alunos, nas suas casas e no seu grupo de amigos, afiguram-se como igualmente importantes.

De acordo com as pesquisas efectuadas por diferentes autores observa-se que é, particularmente, nas escolas públicas, urbanas e suburbanas, das grandes cidades, onde se concentra o maior número das vítimas de exclusão social, que os episódios de indisciplina e violência têm maior amplitude e visibilidade. Esta problemática tem merecido a atenção de um elevado número de investigadores, os quais têm desenvolvido inúmeros estudos em diversos países. Numa investigação em que se procurou analisar, segundo uma perspectiva sociológica, a relação entre a (in)disciplina e a prática pedagógica dos professores no contexto da aula de ciências e as razões subjacentes a essa relação (Silva, 2002), verificou-se que a (in)disciplina parecia estar relacionada com a posse, por parte dos alunos, da orientação específica de codificação para a vertente reguladora da prática pedagógica dos professores e com as disposições sócio-afectivas para essa prática. Na mesma linha, num outro estudo, também realizado em Portugal (Silva & Neves, 2006), observou-se que a indisciplina, em sala de aula, pode ser explicada pela ausência da orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, que caracteriza o contexto regulador da prática pedagógica do professor, ou pela posse de disposições sócio-afectivas desfavoráveis para essa prática. Num outro estudo sobre a indisciplina (disrupção escolar) e o autoconceito dos jovens (Veiga, 1996), os resultados apontam para um autoconceito superior nos alunos com menor indisciplina, de nível sócio-económico médio-alto, residentes no Litoral, e do sexo masculino. Nos EUA, as investigações mostram que 20% a 30% dos estudantes do ensino obrigatório estão directamente envolvidos em actos de vitimização entre pares (Juvonen, 2001). Em Espanha, em cada dez estudantes com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, oito afirmaram que já tinham sido testemunhas de um acto de violência entre colegas (Serrano, 2006). Em Portugal, os estudos realizados permitem constatar que a violência entre pares parece atingir 15% a 33% do total dos alunos que frequentam as nossas escolas (Martins, 2009). De acordo com os dados fornecidos pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação, o fenómeno da violência escolar tem-se agravado, assumindo proporções preocupantes, verificando-se

nas escolas um número muito considerável de casos de ofensa à integridade física, dos quais foram vítimas, não apenas alunos, mas também, professores e funcionários.

Nas últimas décadas, surgiram algumas pesquisas de carácter descritivo, explicativo, preventivo e interventivo sobre um fenómeno que é habitualmente designado por *bullying* (Smith & Brain, 2000) e que tem sido traduzido pelos autores ibéricos (Almeida, 2006) por maus-tratos entre pares. Estes estudos diferem, em certa medida, de outras investigações mais clássicas, seja sobre a indisciplina na escola (Amado, 2000a; Amado & Freire, 2002; Veiga, 1996; 2007a), seja sobre a delinquência juvenil (Farrington, 2002; Fonseca, 2000; 2002), tendo sido desenvolvidos em paralelo e na sequência desse tipo de estudos. De facto, enquanto os estudos sobre o *bullying* na escola incidem sobre determinadas formas de agressão entre pares, as investigações sobre a indisciplina remetem mais para situações em que o desvio ao cumprimento de regras na sala aula e na escola comprometem a relação e o respeito pelos docentes. Por sua vez, as investigações sobre delinquência e conduta anti-social remetem, respectivamente, para situações nas quais as crianças e os jovens infringiram as leis estabelecidas ou cometeram graves delitos contra terceiros, que conduziram à intervenção do sistema médico e/ou jurídico. De referir que, segundo Craig (2004), o Relatório Internacional da Saúde Mundial destaca o *bullying* como um problema mundial que afecta, por mês, cerca de um terço de crianças e jovens em idade escolar.

No fundo, todas estas pesquisas visam perceber porque é que os seres da mesma espécie se maltratam, bem como encontrar modelos explicativos para estas condutas, de modo a delinear e implementar programas de intervenção como forma de prevenção e redução dos comportamentos indisciplinados/agressivos na escola (Pereira, 2002). Por outro lado, estas investigações, para além de constituírem uma chamada de atenção para a dimensão dos fenómenos em estudo, mostram, também, que a violência interfere no crescimento saudável das crianças e dos jovens, podendo causar sérios danos no desenvolvimento psico-afectivo e social, com implicações negativas imediatas, mas com reflexos ao longo da vida, para todos aqueles que estão envolvidos nestas situações, que podem traduzir-se no aumento da probabilidade de inadaptação social, no insucesso escolar e na depressão, em adulto (Pereira, 2002).

Estudos recentes apontam para as vantagens de uma prevenção e intervenção precoce nas escolas, destacando a necessidade de tais programas serem traçados com base num diagnóstico do contexto peculiar de cada escola (Matos *et al.*, 2009) e de abrangerem toda a comunidade escolar (O'Moore, 2005). Deve salientar-se que estes

programas têm que contar, também, com os apoios do Ministério da Educação, das autoridades regionais e locais, dos *media* e da sociedade civil. No que concerne à indisciplina, Amado (2000a) refere que a solução deve estar mais na prevenção do que na correcção, o que implica que os professores tomem conhecimento dos meios de análise que a investigação lhes pode proporcionar.

As causas que determinam os fenómenos de indisciplina e violência sugerem complexidade nas abordagens e nas resoluções, tornando-se necessário, cada vez mais, actuar sobre as desigualdades sociais, promover uma cultura de diversidade, adoptar uma educação baseada na tolerância, na aceitação das diferenças e no pluralismo cultural, religioso e político, fomentando um sistema de valores na família, na escola e na comunidade (Martínez, 2006). Em 1998, com o objectivo de estudar e combater o problema da violência escolar, foi criado o Observatório Europeu da Violência Escolar, no âmbito de uma parceria dos países da União Europeia, patrocinada pela Comissão Europeia. A título de exemplo, podemos referir que nos países escandinavos, no Reino Unido e na Irlanda existem políticas bem definidas contra a violência escolar, não visando, certamente, apenas a confluência com as recomendações internacionais, mas, sobretudo, a dignificação do ensino, permitindo que os professores ensinem e os alunos aprendam, num ambiente agradável e seguro. Estas políticas poderão contribuir, em última instância, para que todo o indivíduo apresente níveis culturais mais elevados, que se traduzam, também, em comportamentos menos violentos, objectivos a que todas as nações deveriam aspirar, no sentido de concorrer para o bem-estar mundial.

A escolha do tema do presente trabalho resulta de vários factores, dos quais cabe destacar os seguintes: em primeiro lugar, estão as motivações intrinsecamente ligadas ao meu percurso profissional de quase vinte e sete anos como docente do ensino público, ao longo dos quais me deparei com algumas situações de indisciplina e violência; em segundo lugar, está a alteração no clima de escola que se verificou no estabelecimento de ensino em que lecciono, a Escola Secundária da Moita, após a implementação dos Cursos de Educação e Formação; por último, mas não menos importante, embora possa ser entendido como algo ambicioso, a vontade de compreender e interpretar os fenómenos ligados à indisciplina e violência escolar, de forma a intervir, no sentido de tornar a escola num local mais agradável e isento de conflitos. É na conjugação de todos estes factores que se fundamenta a motivação que me levou a frequentar o Mestrado em Educação – Formação Pessoal e Social e, em particular, a abordar o tema da indisciplina e violência na escola.

A enfatizar a importância deste estudo, considera-se crucial reconhecer que a profissão docente manifesta uma série de factores passíveis de intervir na promoção de um clima escolar isento de indisciplina e violência. Desta forma, é importante conhecer o modo como os alunos percebem estes fenómenos, no sentido de organizar programas de intervenção, visando a melhoria do ambiente em meio escolar.

Outra base em que assenta esta pesquisa prende-se com o facto de que, na revisão da literatura sobre as variáveis em estudo, embora tenham sido encontradas investigações acerca das relações entre indisciplina/violência e ano de escolaridade, o mesmo não se verificou relativamente ao tipo de curso.

A Escola Secundária da Moita, na qual fiz o meu percurso enquanto aluna do ensino secundário e onde lecciono há vinte e três anos, situa-se na margem sul do Tejo, em edifício concluído no ano lectivo 2008/2009, após trinta e cinco anos de funcionamento em pavilhões construídos com carácter provisório. Trata-se de uma das duas escolas secundárias do concelho e, desde a sua criação, em 1974, tem assumido um papel relevante, quer na formação profissional dos jovens da região e na sua inserção na vida activa, quer no complemento de formação de adultos que frequentam o ensino nocturno. A escola apresenta um vasto leque de oferta educativa e abrange uma grande diversidade de alunos. A partir do ano lectivo 2006/2007, altura em que foram constituídas as primeiras turmas dos Cursos de Educação e Formação, a escola tem vindo a debater-se com alguns problemas de indisciplina e violência. Os alunos que integram as turmas destes cursos, regra geral, não têm formação pessoal e social adequadas e, muitos deles, são oriundos de famílias pouco estruturadas, que não lhes proporcionam o devido acompanhamento, o que torna difícil o seu viver, quer no contexto escolar, quer em sociedade. Estes discentes apresentam um percurso escolar marcado, na maioria das vezes, pelo insucesso escolar e pela violência. Cada aluno, cada professor, cada elemento da comunidade educativa transporta consigo uma história de vida particular, o que torna difícil encontrar uma explicação para os problemas de indisciplina e violência que se verificam cada vez com maior frequência e gravidade. Toda esta confluência de factores tem despoletado algumas situações que não eram comuns neste estabelecimento de ensino e para as quais urge procurar soluções, já que a escola desempenha um papel fundamental no processo de socialização e aprendizagem das crianças e jovens.

Considerando que o comportamento agressivo parece ter uma relativa estabilidade no tempo, tal como defendem Olweus (1999), Farrington (2002), Kokko e

Pulkkinen (2005), baseando-se, quer em estudos retrospectivos, quer em estudos prospectivos, e tendo algumas dessas investigações salientado que, se nenhuma intervenção ocorrer, pode estar em causa a segurança e o bem-estar de todos, comprometendo a convivência escolar e o sucesso académico, torna-se extremamente pertinente o estudo do comportamento indisciplinado/violento de jovens, em ambiente escolar, uma vez que é nesse contexto que passam grande parte do seu tempo, além de que esse é um espaço privilegiado quando se pensa na prevenção primária da violência (Debarbieux, 2007). Assim, é necessário não só compreender porque é que acontecem as situações de indisciplina e violência, como, também, de que forma são afectados as crianças e jovens implicados, revestindo-se de particular importância perceber como os alunos percebem estes fenómenos. Desta forma, o problema de estudo, ou pergunta de partida a que esta investigação procura dar resposta é o seguinte: Quais as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência na escola?

Exposto o tema geral da investigação, especificam-se, de seguida, os objectivos e as questões de estudo que lhe são inerentes.

1.2. Objectivos do estudo

Como já foi referido anteriormente, o objectivo principal do presente estudo consiste em conhecer as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência na escola. Este objectivo global pode repartir-se pelos seguintes objectivos específicos:

- Aprofundar os conceitos de indisciplina e violência escolar;
- Compreender os factores da indisciplina e da violência escolar;
- Compreender as consequências da indisciplina e da violência escolar;
- Contribuir para a prevenção e para a diminuição de tais comportamentos.

Traçados os objectivos da pesquisa, segue-se a apresentação das questões de estudo.

1.3. Questões de estudo

Partindo do problema e dos objectivos de estudo enunciados anteriormente formularam-se as seguintes questões de estudo:

Q1: Como se distribuem os alunos pela vitimização na escola?

Q2: Como se distribuem os alunos pela agressão na escola?

Q3: Como se distribuem os alunos pela disrupção escolar?

Q4: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior vitimização no 8º ano?

Q5: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior vitimização no 8º ano?

Q6: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior vitimização nos segundos?

Q7: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior agressão no 8º ano?

Q8: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior agressão no 8º ano?

Q9: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior agressão nos segundos?

Q10: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da interrupção escolar entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior interrupção no 8º ano?

Q11: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da interrupção escolar entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior interrupção no 8º ano?

Q12: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da interrupção escolar entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior interrupção nos segundos?

De forma a poder dar resposta às questões colocadas, o presente estudo foi realizado com alunos do 8º ano (Cursos de Educação e Formação) e do 10º ano (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais) que frequentavam a Escola Secundária da Moita no ano lectivo 2009/2010.

Apresenta-se, em seguida, a estrutura geral da dissertação.

1.4. Estrutura geral da dissertação

Por questões metodológicas a dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo é esplanada a questão de partida ou problema de estudo e a sua importância. Apresentam-se, ainda, os objectivos e as diferentes questões de estudo.

No segundo capítulo, a partir da revisão da literatura, procede-se à definição de conceitos fundamentais: indisciplina, violência escolar, agressividade e *bullying*. Depois de clarificados estes conceitos e identificadas as tipologias de que se revestem,

apontam-se os factores de risco que conduzem a comportamentos indisciplinados e violentos, identificam-se as características dos sujeitos envolvidos no *bullying* e referem-se as consequências, a curto e longo prazo, para estes indivíduos. Procede-se, ainda, a uma breve abordagem às políticas e programas de intervenção, de âmbito nacional e internacional, que visam combater a indisciplina e a violência escolar. Por último, referem-se algumas investigações sobre a problemática em estudo realizadas no contexto escolar português.

No terceiro capítulo é feita a descrição da metodologia utilizada, a caracterização dos sujeitos da amostra, a especificação e a descrição dos instrumentos, bem como os procedimentos adoptados.

No quarto capítulo apresenta-se a análise estatística dos resultados, tendo em conta os objectivos e as questões de estudo.

No quinto e último capítulo procede-se à discussão e interpretação dos resultados, procurando integrar estes mesmos resultados com o enquadramento teórico apresentado no capítulo 2. Ainda no quinto capítulo, sistematizam-se as conclusões e, por fim, referem-se as limitações deste estudo e apresentam-se algumas sugestões que podem contribuir para o desenvolvimento de futuras investigações.

O presente capítulo constitui uma introdução ao trabalho realizado. Começou-se por definir o problema a ser analisado, salientando a sua importância e desdobrando-o em questões mais específicas, as questões de estudo, a que procurámos dar resposta em posteriores capítulos. Apresentou-se, ainda, a definição de conceitos chave e fez-se uma breve apresentação da estrutura deste trabalho com indicação dos respectivos capítulos.

No capítulo seguinte procede-se à revisão da literatura.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Este capítulo incide na problemática da indisciplina e violência na escola e destaca a actualidade e a importância do tema. Procede-se à definição de conceitos fundamentais: indisciplina, violência na escola, agressividade e *bullying*. Por outro lado, procuram-se delinear os factores que conduzem a estes comportamentos e como inverter o fenómeno. Apresentam-se também alguns estudos empíricos sobre a problemática da indisciplina e violência na escola realizados no contexto escolar português.

2.1. Enquadramento do problema da indisciplina e da violência escolar na escola actual

Nos últimos anos temos vindo a observar um aumento significativo da indisciplina e dos comportamentos agressivos praticados pelas crianças e jovens das nossas escolas. Trata-se de um problema complexo e multidimensional que afecta, cada vez mais, o nosso sistema educativo e, o mais preocupante, é que os dados do Observatório da Segurança Escolar indicam que a tendência é para um acréscimo, quer da frequência, quer da intensidade desses comportamentos.

A escola é o lugar, por excelência, de transmissão de conhecimentos, de saberes, de competências, de normas e padrões comportamentais, desempenhando, por isso, um papel determinante no processo de socialização e aprendizagem das nossas crianças e jovens. Porém, esta é uma tarefa que, por vezes, é difícil de realizar com sucesso. As mudanças ocorridas na família e na sociedade trouxeram novos problemas para dentro da escola, implicando boas práticas e dimensões diferentes de encarar a gestão das instituições e do acto educativo. Na realidade, as grandes alterações sociais verificadas nos últimos anos conduziram a uma alteração ao nível dos possíveis agentes de socialização e ao nível dos modelos de aprendizagem. Actualmente, as crianças e jovens aprendem com o seu grupo de pares e em contacto com outras realidades para além da família e da escola. As novas tecnologias permitem-lhes contactar com diversos saberes e diferentes culturas. A escola, enquanto sistema em permanente interacção com o meio,

não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade, e, por isso, tem que se adaptar a esta nova realidade (Estrela, 1994).

A indisciplina e a violência escolar têm sido associadas também ao aumento da escolaridade obrigatória, que alarga a permanência dos jovens na escola, bem como à inadequação do sistema de ensino relativamente às diferentes culturas em presença nas escolas, às expectativas, motivações e competências dos alunos (Matos *et al.*, 2009).

Os meios de comunicação social evidenciam, cada vez com maior frequência, episódios de indisciplina e violência nas nossas escolas. Perante estes comportamentos, alguns professores revelam uma certa ansiedade quanto ao funcionamento da escola, os pais estão preocupados com o que possa suceder aos seus filhos e os alunos sentem-se inseguros (Veiga, 2007a). A maior visibilidade e frequência das manifestações deste fenómeno, bem como a preocupação evidenciada pelos diversos intervenientes no processo educativo começaram a despertar o interesse dos investigadores. Estrela (1994), Freire (1990) e Silva (1998), nos seus estudos, equacionam as questões da indisciplina de uma forma dinâmica. Relacionando um conjunto de variáveis envolvidas e centrando a investigação no aluno, avaliam a forma como este percebe e entende esta problemática e procuram conhecer a sua perspectiva acerca deste fenómeno. Na sequência de estudos mais tradicionais sobre delinquência juvenil e conduta anti-social realizados por Quay (1987), nos últimos anos tem sido desenvolvido um outro tipo de investigação e de programas de intervenção sobre agressividade entre pares em contexto escolar (Olweus, 1993a; 1997).

Mendler e Curwin (citados em Veiga, 2007a) realizaram uma investigação nos Estados Unidos da América que permitiu revelar a existência de graves comportamentos de indisciplina em 15% das escolas das grandes cidades e em 8% das restantes. Por sua vez, outros estudos realizados em diferentes países têm permitido constatar que a indisciplina e a violência escolar constituem o principal problema da escola actual e aquele que mais focaliza a atenção de todos os intervenientes no processo educativo e da sociedade em geral, quer pelos contornos de que se revestem, quer pelas suas repercussões na realidade actual e futura.

2.2. Indisciplina

Em Portugal, a indisciplina ocorre com frequência e constitui uma fonte de preocupação para pais e professores (Costa & Vale, 1998; Veiga, 2007a). Por isso, não é de estranhar que diversos autores elejam a indisciplina como um problema central da escola contemporânea e que, sobre este assunto, tenham sido publicados inúmeros artigos científicos nos últimos tempos.

2.2.1. Conceito, tipologia e factores de risco

O termo indisciplina é de origem latina e caracteriza-se pela sua polissemia, assumindo diferentes significados em função do momento histórico-ideológico em que se faz essa apreciação. Assim, conforme a época considerada, o conceito de indisciplina surge como desvio individual ou grupal, conflito, desajustamento, revolta, evasão, violência verbal e física, agressividade, maus tratos entre iguais. Este conceito varia ainda de acordo com o contexto a que se aplica (familiar, institucional, social e escolar) e com a relação que se instituiu entre aquele que define disciplina e aquele a quem esta é imposta ou aplicada. De acordo com esta abordagem, a indisciplina é um conceito variável, volátil e muito marcado por circunstâncias gerais e pessoais. Neste sentido, e a propósito da indisciplina em contexto de sala de aula, Silva (2002) refere que “em duas salas de aula contíguas pode acontecer que um mesmo «incidente», numa dessas salas, seja considerado indisciplina e na outra não, ou, no caso de ser considerado em ambas as salas como indisciplina, numa ser entendido como pouco grave e na outra como muito grave” (p. 27).

No âmbito deste trabalho vamos centrar-nos apenas no que se entende por disciplina e indisciplina escolar. Porém, não poderemos deixar de ter em conta o que é entendido como disciplina e indisciplina, do ponto de vista da sociedade em que a escola se insere, nem poderemos, também, esquecer os factores que afectam tanto a vida social como a vida escolar. Na verdade, a escola, enquanto sistema aberto em interacção com o meio, não fica imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas poderá ser encarada como um reflexo dos conflitos que grassam na sociedade em geral.

A indisciplina na escola é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, mas é também um fenómeno essencialmente escolar, já que não faltam razões de tensão e desequilíbrio que se repercutem na escola, tais como: elevado número de alunos por turma, escolas superlotadas, edifícios degradados, falta de recursos didácticos, elevadas taxas de insucesso escolar, falta de saídas profissionais para os alunos que concluem o ensino básico e/ou secundário. No entanto, e apesar da existência de todos estes factores que afectam a instituição escolar, de uma forma geral, a questão da indisciplina é encarada na perspectiva do professor, surgindo assim como um factor subjectivo e de difícil definição, pois os docentes têm formas diferentes de encarar os mesmos problemas.

O conceito de indisciplina está intimamente relacionado com o conceito de disciplina. Trata-se de um conceito relativo a um dado tempo e espaço e tende geralmente a ser definido pela negação ou pela privação da disciplina, ocorrendo a partir da quebra das regras instituídas (Estrela, 1994). Esta autora salienta que, devido à evolução da noção de disciplina e à evolução da sociedade, passámos de um estado de disciplina imposta para um estado de disciplina consentida, procurando-se hoje alcançar uma situação de autodisciplina.

Para Jesus (2003), a indisciplina diz respeito aos comportamentos do aluno que perturbam as actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula. Refere o autor que a indisciplina pode manifestar-se através de diversos comportamentos do aluno como, por exemplo, fazer barulho, bocejar, sair do lugar sem autorização, participar fora da sua vez, dizer asneiras, agredir os colegas, discutir com o professor.

Carita e Fernandes (1997) propõem que, para que um comportamento seja considerado como indisciplinado, há que ter em conta a situação social em que este ocorre (o carácter da relação pedagógica do professor com a turma, a visibilidade social do aluno, o estado psicológico do professor e as suas implicações na sua percepção de autoridade).

Aquino (2003) considera que a indisciplina pode traduzir-se “numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do aluno, aos anacrónicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se” (p. 51).

De acordo com Lopes e outros (2006), a indisciplina é a manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, consequentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem. Neste

sentido, os comportamentos de indisciplina são comportamentos individuais ou grupais, de baixa intensidade mas de elevada frequência, que desrespeitam as regras ordenadoras do viver de uma sala de aula ou do viver de uma escola, ou que infringem as convenções, as rotinas que ajudam a sustentar aquelas situações e a torná-las mais eficientes no seu funcionamento. Tais comportamentos são altamente sensíveis à figura do professor (há turmas que são incontroláveis com um professor e inofensivas com outro) e podem trazer graves consequências para a saúde mental do docente, se este for incapaz de lidar com o ambiente de indisciplina na sala de aula (Lopes *et al.*, 2006). Como factores responsáveis pela indisciplina são apontados por estes autores problemas de ordem social, familiar, pessoal e escolar.

A indisciplina escolar não é um fenómeno estático. Pelo contrário, as expressões e o carácter de indisciplina têm mudado ao longo das últimas décadas (Aquino, 1996). A aquisição de novos hábitos pelos nossos alunos, as suas noções (representações) de responsabilidade e disciplina, bem como o alargamento da escolaridade obrigatória, que trouxe para a escola alguns jovens que já estariam fora do sistema, são factores potenciadores de diversas formas de indisciplina. Actualmente, a indisciplina é mais complexa e criativa, e apresenta-se aos professores como mais difícil de equacionar e de resolver.

Para muitos investigadores, a indisciplina implica a transgressão de princípios, regulamentos, contratos e ordens, em discordância com os objectivos do grupo ou instituição, levando a situações de perturbação das relações sociais (Lawrence *et al.*, 1985; Veiga, 1996). La Taille e outros (1992) tomam o conceito de indisciplina como sinónimo de moral, encarando-a como o respeito pelas leis consideradas obrigatórias, o que significa que a indisciplina corresponde à desobediência das regras (ou leis). Na mesma linha de ideias, para Silva (2004), um aluno é considerado indisciplinado sempre que não cumpre as regras da instituição e, para Veiga (2007a), a indisciplina surge sempre que se verifica a transgressão das normas e regras escolares que prejudica as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola. Trata-se da não-aceitação de um sistema de normas de convivência da instituição, que é elaborado e validado por aqueles que nela participam (Ortega & Rey, 2003). As normas estabelecidas (explícitas – definem o que é permitido fazer – e implícitas – normas básicas de convivência que, não estando claramente definidas, são aceites por todos) não são rígidas, mudam ao longo dos tempos e o seu cumprimento depende da capacidade de auto-controlo que cada um tenha (Pereira, 2002). O

regulamento interno da escola constitui-se como um instrumento oficial de carácter prescritivo e normativo, que abrange a acção de todos os participantes e visa ordenar a vida social no interior da organização escolar (Domingues, 1995).

Caldeira e outros (2007) consideram que a agressividade, a violência e a delinquência que ocorrem em meio escolar são actos de indisciplina, mas defendem que nem toda a indisciplina comporta agressividade, violência e delinquência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com violação dos direitos de terceiros. Assim, nesta perspectiva, a indisciplina surge associada à reincidência de comportamentos que perturbam o processo de funcionamento da aula, mas que não são classificados como intrinsecamente graves. Deste modo, enquanto os actos violentos são raros, mas causam danos elevados, os actos de indisciplina são geralmente mais numerosos, mas produzem menos efeitos negativos (Lopes, 2001).

A indisciplina remete para quadros teóricos e comportamentais diversos, pois manifesta-se na concretização de actos de não conformidade traduzidos no incumprimento de parte (ou totalidade) do sistema de regras escolares. Dada a complexidade desta problemática, Amado (1998, 2000b, 2001), no sentido de situar melhor o problema da violência escolar, propõe três níveis de tipificação da indisciplina:

- O primeiro nível, desvios às regras de produção, abrange as ocorrências de carácter disruptivo, como a perturbação que afecta o bom funcionamento da aula. Podem incluir-se aqui as situações de ruído de fundo que ocorrem quando o professor está a explicar algo, a realização de tarefas diferentes daquelas que o professor solicita, os silêncios dos alunos quando o professor apela à sua participação. A delinquência e a conduta anti-social persistente podem, aparentemente, ser excluídas deste domínio.
- O segundo nível, conflitos inter-pares, abarca os incidentes que representam, particularmente, um disfuncionamento das relações (formais e informais) entre os alunos, podendo despontar comportamentos de uma certa agressividade e violência. Incluem-se neste domínio as condutas de *bullying* de diferentes graus de gravidade (violência física ou verbal, danificação e furto de bens, intimidação sexual, roubo e vandalismo, actos delinquentes).
- O terceiro nível, conflitos na relação professor aluno, inclui os comportamentos que, de alguma forma, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (desobediência, insultos, obscenidades, afronta, contestação rude perante

chamadas de atenção e castigos), podendo também implicar a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e não docentes) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola. A intensidade e natureza destes comportamentos pode implicar a passagem do foro escolar e institucional para o foro judicial.

Relativamente aos procedimentos a adoptar perante estas situações, Amado (1998, 2000b, 2001) identifica, a partir do critério da modalidade de correcção accionada pelos professores, procedimentos de integração/estimulação, procedimentos de dominação/imposição e procedimentos de dominação/ressocialização. Já Estrela (1994, 2001) sublinha a importância da dimensão relacional, na medida em que centra a sua leitura na relação pedagógica, elegendo o grupo-turma como espaço relacional e unidade de comunicação. Também Domingues (1995) aborda esta dimensão de análise a partir do conceito de controlo disciplinar, partindo da asserção de que a disciplina e a indisciplina são fenómenos socio-organizacionais e psicossociais.

A indisciplina pode ter múltiplas origens. Amado (2001) apresenta diversos factores que podem estar por detrás destes comportamentos:

- Factores de ordem social e políticos (interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas, xenofobia, racismo, pobreza, desemprego);
- Factores de ordem familiar (valores familiares distintos dos valores da escola, demissão da função socializadora, funcionamento desajustado do agregado familiar);
- Factores institucionais formais (espaço físico, currículo desajustado aos interesses e ritmos dos alunos, horários);
- Factores institucionais informais (interacção e lideranças no interior do grupo-turma geradoras de um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de determinados professores);
- Factores pedagógicos (métodos e competências de ensino, estilos de relação desadequados, regras e falta de consistência na sua aplicação);
- Factores pessoais do professor (crenças, valores, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos);
- Factores pessoais do aluno (idade, sexo, autoconceito, adaptação, interesse, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, problemas patogénicos).

São vários os factores que podem levar à indisciplina. Trata-se de um fenómeno multidimensional e multicausal, inerente e inevitável ao funcionamento da escola. Hargreaves (1979) considera que, ainda que se verifique uma enorme variedade na extensão da problemática da indisciplina, ela surge desde a escola primária até à universidade e, ao contrário do que se poderia pensar, o aluno não é a única fonte e origem de indisciplina. O professor, através do seu comportamento ou da sua actuação, também pode originar delicadas situações de não obediência e de perturbação do normal funcionamento da aula.

2.2.2. Indisciplina e poder

Segundo Weber (1971), o poder é a probabilidade que um actor tem, dentro de uma relação social, de realizar a sua própria vontade apesar da resistência e a despeito da base em que se fundamenta essa probabilidade. Neste sentido, na sala de aula o professor não é o único detentor de poder, pelo que a problemática da indisciplina pode estar relacionada com o poder detido e exercido pelos alunos, individualmente ou em grupo, para procurar atingir objectivos diferentes dos preconizados pelo professor e para contestar (as condições do estabelecimento de ensino, o estilo do professor, o ritmo da aula, os conteúdos programáticos, o desfasamento entre a escola e a sociedade actual).

Magalhães (1996) considera que “na sala de aula, professores e alunos detêm parcelas de poder de carácter e natureza diferentes e cada um deles tentará utilizar essas parcelas de poder para atingir os seus objectivos. A natureza eventualmente contraditória desses objectivos poderá estar na origem de conflitos e de situações de indisciplina” (p. 37). Para esta investigadora, os comportamentos disruptivos não constituem uma contestação ao professor, mas aos conteúdos programáticos e à escola, que consideram desfasada da realidade actual. Estes comportamentos indisciplinados, que ocorrem na sala de aula, estão, de um modo geral, associados ao desinteresse dos alunos pelas matérias leccionadas, pelo que as causas do problema não residem unicamente no professor ou na forma como ministra a sua aula, a não ser em casos pontuais.

A indisciplina que se verifica na sala de aula pode derivar também da assimetria entre o poder do professor e o poder do aluno. Baseando-se em estudos efectuados por

diversos autores, Afonso (1989) concluiu que o professor é detentor de numerosos poderes – poder legislativo, poder normativo, poder de recompensa, poder de especialista, poder referente, poder físico, poder material, poder pessoal, poder cognoscitivo e poder autoritativo – e que, aos alunos, também cabem algumas parcelas de poder – poder normativo, poder físico, poder pessoal, poder de grupo e poder de perito.

Sendo a sala de aula o espaço por excelência onde se confrontam o poder do docente e o poder do aluno, a interacção que aí se verifica é potenciadora de um processo de negociação que se vai processando e ajustando constantemente. O poder do professor, de um modo geral, impõe-se ao do aluno, sob pena de os objectivos pedagógicos não serem convenientemente atingidos. Este poder do professor “será tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que ele se sustentar e quanto maior for a congruência entre as bases do poder do professor e as finalidades do nível do sistema educativo em que exerça a sua actividade” (Afonso, 1989, p. 20).

2.2.3. Indisciplina, disrupção escolar e autoconceito

Numa sociedade em constantes transformações, sociais e tecnológicas, cada vez se exige mais ao indivíduo, tanto a nível pessoal como profissional. Esta conjuntura torna a sociedade mais tecnológica e impessoal. Por isso, o conhecimento de si próprio poderá tornar-se um factor de relevante importância no que diz respeito ao comportamento humano (Alexander, 2000).

Pelo descrito, resulta a necessidade de compreender o significado de autoconceito, construto que a psicologia entende como parte essencial da consciência de cada indivíduo e do seu comportamento. Rosenberg (citado em Veiga, 1996) refere que o autoconceito poderá constituir o núcleo mais central da personalidade e da existência. O autor considera, ainda, que o autoconceito será o grande determinante dos pensamentos, comportamentos e sentimentos. Segundo Veiga (1991), não existe apenas um autoconceito, mas vários e com diferentes graus de importância. Veiga (1996) faz notar que o autoconceito constrói-se ao longo da vida e através de várias etapas; etapas estas influenciadas pelas estruturas de referência dos indivíduos e decorrentes da interacção do sujeito com o meio.

No sentido de verificar se existe uma relação entre o autoconceito que os alunos têm de si próprios e os seus comportamentos considerados disruptivos, Veiga (1996) realizou uma investigação em que o principal objectivo foi “analisar a relação entre o autoconceito e a disrupção escolar dos alunos, em função de variáveis de natureza sociodemográfica” (p. 12). O autoconceito foi definido como a percepção que o indivíduo tem de si próprio, como tal, e de si-mesmo, em relação com os outros. A disrupção escolar dos alunos foi entendida como o conjunto de comportamentos que, pela transgressão das normas escolares, prejudicam a aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento inter-pessoal. Relativamente às cinco variáveis socioeconómicas consideradas na pesquisa (nível socioeconómico, zona geográfica, sexo, idade e ano de escolaridade), a generalidade dos estudos referidos por Veiga (1996) parece apontar para níveis de autoconceito significativamente superiores nas classes mais elevadas (Buri *et al.*, Fu, Hinkle & Korsslund, Hare, Kennedy, Musitu, Olowu, Richman *et al.*, citados em Veiga, 1996) e superioridade no autoconceito por parte dos alunos das zonas geográficas mais desenvolvidas (Espinar, Musiyu, Spurlock, citados em Veiga, 1996). No entanto, algumas investigações não assinalaram diferenças no autoconceito em função da classe social (Healey & DeBlassie, Long & Henderson, citados em Veiga, 1996) e outras apresentaram resultados confusos e contraditórios (Wylie, citado em Veiga, 1996). Em relação à zona geográfica verifica-se que os resultados, ou indicam uma superioridade no autoconceito por parte dos alunos das zonas geográficas mais desenvolvidas (Espinar, Musiyu, Spurlock, citados em Veiga, 1996), ou referem a não diferenciação dos sujeitos estudados (Branch, Purkey & Damico, citados em Veiga, 1996). Quanto aos efeitos do género no autoconceito, investigações mais recentes referem “diferenças significativas no autoconceito entre os sujeitos do sexo masculino e os do sexo feminino, apresentando estes últimos sujeitos níveis inferiores de autoconceito, sobretudo nas escalas voltadas para a avaliação das autopercepções intelectuais e motivacionais” (Veiga, 1996, p. 62). No que respeita à idade, os estudos têm sido pouco consistentes e, na sua generalidade, não encontraram diferenças no autoconceito em função da idade (Moyal, Osborne & LeGette, Siloverman & Zigmond, Stopper, citados em Veiga, 1996). Veiga (1996) considera que as investigações realizadas, tomando o ano de escolaridade e o autoconceito, são em reduzido número e pouco conclusivas. Em relação às referências bibliográficas sobre a relação entre o autoconceito e a disrupção escolar, o autor afirma que, para além de muito escassas, apresentam algumas contradições relativamente a anteriores estudos

sobre cada uma daquelas variáveis. Porém, os resultados do estudo em análise indicam que existe uma superioridade na disrupção escolar dos grupos com menor autoconceito. Em relação à variável nível socioeconómico, os resultados obtidos permitem concluir que os comportamentos disruptivos avaliados apresentam-se, em geral, mais elevados nos sujeitos de nível socioeconómico baixo. Quanto à variável zona geográfica, parece poder concluir-se que a disrupção varia entre alunos do litoral e alunos do interior, apresentando este último grupo níveis inferiores de distração-transgressão e de disrupção global. No que diz respeito à variável sexo, parece ser possível considerar que os sujeitos do sexo feminino apresentariam níveis inferiores de disrupção. A variável idade parece não influenciar, a não ser que esteja associada a reprovações várias. O mesmo acontece relativamente à variável ano de escolaridade.

Baseando-se nesta investigação, Veiga (1996) concluiu que existem níveis mais reduzidos de disrupção escolar nos indivíduos com autoconceito mais elevado, nos indivíduos de nível socioeconómico alto e médio, no grupo residente no interior, nos indivíduos do sexo feminino e nos indivíduos com menor número de reprovações. Considerando que quanto maior for o autoconceito menor será a disrupção escolar, o professor assume um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito e na adequação comportamental dos alunos.

2.2.4. Indisciplina e aprendizagem

O considerável aumento de comportamentos de indisciplina na escola tem sido fonte de crescente preocupação e investimento dos diferentes intervenientes no processo educativo. As investigações realizadas em torno das estratégias de protecção da autoestima, perante a ameaça potencial constituída por resultados escolares negativos, têm vindo a sugerir que a indisciplina poderá constituir um recurso para os alunos com insucesso escolar se furtarem ao efeito daquela ameaça potencial.

Da experiência relativamente ao que se passa na sala de aula verifica-se uma percentagem muito reduzida de problemas de comportamento nos bons alunos, o que, para Lopes e outros (2006), está relacionado com a incompatibilidade entre esses comportamentos e os comportamentos orientados para as actividades escolares. Na verdade, um aluno com sucesso identifica os seus objectivos com os da escola e, porque trabalha persistente e sistematicamente, não lhe resta muito tempo para comportamentos

incompatíveis com o bom funcionamento da aula. Pelo contrário, os alunos com baixo rendimento escolar apresentam, com alguma frequência, problemas comportamentais e/ou emocionais, não só porque não identificam os seus objectivos com os da escola, mas também porque não esperam estudar durante muitos anos.

A presença de problemas de aprendizagem conduz a um aumento da probabilidade de disrupção comportamental em sala de aula, o que prejudica as condições de aprendizagem (Lopes *et al.*, 2006). Por outro lado, verifica-se que muitos alunos que perturbam sistematicamente as aulas apresentam também baixo rendimento escolar. Estes factos evidenciam que existe uma relação entre comportamentos perturbadores e capacidade de desempenho das tarefas académicas.

Nos primeiros anos de escolaridade são mais frequentes os problemas emocionais (sofrimento decorrente da dificuldade em executar as tarefas escolares). No 2º e 3º ciclos, à medida que as tarefas escolares começam a ser encaradas como muito penosas e irrealizáveis, surgem os problemas comportamentais com o objectivo de perturbar o funcionamento da aula. Lopes e outros (2006) distinguem dois tipos de alunos: os que perturbam porque têm problemas que são independentes da escola e os alunos cujo comportamento está associado às dificuldades em lidar com o contexto de sala de aula. No primeiro grupo (alunos “perturbados”) incluem-se os hiperactivos, os anti-sociais, ou os que revelam problemas emocionais resultantes de maus-tratos, negligência ou abandono. No segundo grupo (alunos “perturbadores”) inserem-se os que tendem a apresentar comportamentos gradualmente ostensivos ao normal funcionamento da aula.

São complexas as relações entre problemas de comportamento indisciplinado e problemas de aprendizagem. As relações de causalidade entre estas problemáticas estão longe de estar resolvidas, mas, no entanto, é de realçar o papel que o fracasso escolar pode desempenhar no aparecimento de perturbações comportamentais e de que forma pode contribuir para a sua manutenção.

2.2.5. Indisciplina e relação pedagógica

Estrela (1994), através da análise das suas investigações, bem como de outras pesquisas realizadas em vários países, aponta a relação pedagógica como factor

primordial nas questões de indisciplina, destacando a sua ligação com a autoridade do professor.

Na escola actual verifica-se uma alteração do papel do professor, o qual deixou de ser um mero transmissor do saber. Com a massificação do ensino surgem no sistema jovens com dificuldades de adaptação às interações escolares, pelo que o professor dos nossos tempos tem que ser um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional, para além da necessária competência nas matérias que ensina (Estrela, 1994). Também o aluno, actualmente, já não assume o papel de simples receptor de conteúdos. Assim, a relação pedagógica que se estabelece na sala de aula passou a ter que considerar estes novos papéis. Ao professor exige-se que se afirme como um profissional dedicado e competente, capaz de gerir os conflitos que, eventualmente, e devido a vários factores inerentes ao aluno (idade, vitalidade e energia) podem surgir. Para além disso, o docente deve saber comunicar e deve ser capaz de escutar o aluno, de forma a tornar as aulas mais interessantes e motivadoras. Estudos referidos por Estrela (1994) sobre o tipo de professor preferido pelo aluno revelam que estes elegem “o professor que ensina bem, tem autoridade sem ser autoritário, é compreensivo, amigo e justo” (p. 64).

Importa também referir a questão das regras que se estabelecem na sala de aula, cujo cumprimento depende da forma como estas são explicadas e discutidas com os alunos. A este propósito, Estrela (1994) salienta a importância da legitimação da regra, pois segundo a autora, se ela for entendida pelos alunos como uma arbitrariedade do professor só será respeitada coercivamente.

As fontes de indisciplina na escola são diversas. Segundo Estrela (1994), o comportamento distante do professor, a despersonalização da relação originada pelo docente e a fraqueza, quando é esperada a força, podem originar situações de desobediência e de perturbação das aulas. Neste sentido, algumas investigações transferem para o professor uma parte da responsabilidade da indisciplina na sala de aula. Porém, não deixam de responsabilizar também o aluno, a família, a escola ou a sociedade.

2.2.6. Indisciplina e vivências do professor

Para grande parte dos alunos que apresentam comportamentos disruptivos, o comportamento dos adultos reveste-se da maior importância na configuração dos seus próprios comportamentos. Por isso, não é de estranhar que o comportamento dos alunos seja adequado com alguns professores e inadequado com outros.

Os alunos que manifestam comportamentos indisciplinados são muito sensíveis à personalidade do professor, verificando-se que existem turmas que são difíceis de controlar por um determinado professor e que são pacíficas com outro. Para autores como Amado (2001), Estrela (1994) e Lopes (2001), o professor pode ser considerado como o principal responsável pela indisciplina sempre que não consegue gerir a aula de modo a inibir o aparecimento e desenvolvimento dos comportamentos indisciplinados.

Alguns autores destacam a importância da comunicação interpessoal na motivação dos alunos. A forma como o professor comunica na sala de aula pode afectar as atitudes e o comportamento dos alunos. Como sugere Veiga (2007a), “a maneira como um professor comunica pode ter influência decisiva; poderá afectar a vida do aluno, para o bem ou para o mal; com o objectivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração” (p. 26).

Considerando que, de acordo com Magalhães (1992), um “comportamento indisciplinado é aquele que de alguma forma perturba ou impede o normal decurso do processo ensino-aprendizagem” (p. 19), é natural que esta conduta possa afectar o comportamento e até mesmo a assiduidade e a saúde do professor. Daí a necessidade de incluir a problemática dos comportamentos indisciplinados na formação de professores (Estrela, 1996).

2.3. Violência na escola

Ao longo dos tempos, o Homem tem exercido e tem sido alvo de violência. A título de exemplo, podemos referir: uma série de crueldades que vitimizaram Jesus Cristo, retratadas na Bíblia Sagrada; os enforcamentos em praça pública; as lutas entre homens, realizadas nos coliseus romanos; o holocausto nazi sobre o povo judeu e as inúmeras guerras que povoam a história da humanidade.

A escola, de forma concomitante e paradoxal, instituindo-se como um local de aprendizagem, de transmissão de conhecimentos e de valores, bem como de exercício da ética e da razão, tem-se configurado como um espaço de proliferação de violência. Nos últimos anos, em Portugal, à semelhança do que acontece em muitos países, a violência na escola transformou-se num fenómeno de grandes proporções, cada vez com maior visibilidade social, em grande parte devido à acção dos *media*. Dado o potencial impacto negativo, quer na vítima, quer nos agressores, quer ainda no clima geral da escola, a violência constitui uma preocupação fundamental para pais, professores e para a sociedade em geral.

2.3.1. Violência: conceito e tipologia

O termo violência é susceptível de diversas interpretações, que ilustram os aspectos comuns e díspares em que este é aplicado.

O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010) define violência como constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um acto qualquer; coacção. Por sua vez, no *Encarta World English Dictionary* (2009), ser violento significa violar, aleijar, ou danificar alguma coisa e apresentam-se alguns exemplos:

1. Força física – implica o uso da força física para aleijar alguém ou danificar algo (exemplo: a ameaça violenta);
2. Força destrutiva – de carácter extremo, destrutivo e incontrolável é provocada por fenómenos naturais (exemplo: a violência de uma tempestade);
3. Fervor – no sentido de intensidade de um sentimento ou expressão (exemplo: a violência da resposta de alguém a uma sugestão que lhe é colocada);
4. Lei criminal (Força ilegal) – o uso ilegal de uma força injustificada, ou o efeito de intimidação gerado pela ameaça da força (exemplo: o roubo violento).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), num relatório datado de 2002, define violência como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002, p. 4). Esta definição associa a intencionalidade com a prática do acto propriamente dito, independentemente do resultado produzido, excluindo-se, por isso, os incidentes não intencionais. A inclusão

da palavra “poder”, para além da expressão “uso da força física”, amplia a natureza de um acto violento e dilata o entendimento convencional de violência, de modo a considerar também os actos que resultam de uma relação de poder (ameaças, intimidações, negligência, omissão e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico), bem como o suicídio e outros actos de auto-abuso. Esta forma de definir violência resulta do reconhecimento dos investigadores acerca da necessidade de incluir a violência que não resulta forçosamente em lesões ou morte, mas que, no entanto, oprime as pessoas, as famílias, as comunidades e os sistemas de assistência à saúde em todos os pontos do nosso planeta. Esta definição da Organização Mundial de Saúde está muito próxima da forma como alguns autores (Coie e Dodge, 1998) têm definido as condutas agressivas (todas aquelas que infringem dano físico e psicológico ao outro, de modo intencional) e abrange vários tipos de violência.

A Organização Mundial de Saúde (2002) propõe uma tipologia da violência que subdivide a definição geral em três categorias, de acordo com a relação que se estabelece entre a vítima e o perpetrador. A Figura 2.1 foi por nós elaborada para ilustrar a tipologia da violência segundo a OMS.

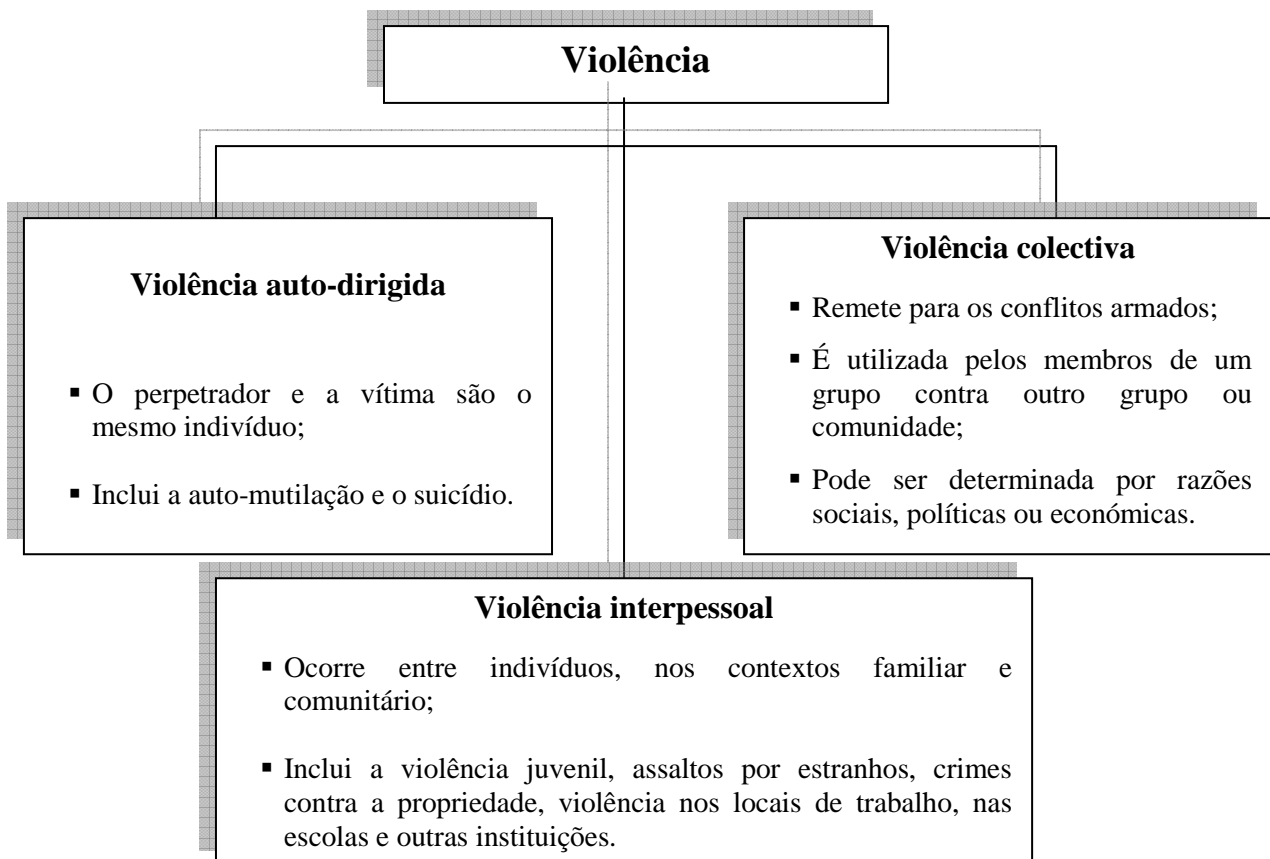


Figura 2.1 – Tipologia da violência (OMS, 2002, p. 4-5)

Esta tipologia inclui ainda uma classificação em função da natureza da violência, que pode manifestar-se de forma física, sexual, psicológica e na forma de privação ou negligência. No entanto, tanto nas investigações como na prática diária, as fronteiras entre os diferentes tipos de violência nem sempre são claras.

A violência é um fenómeno complexo, cujas causas se baseiam na interacção de muitos factores (biológicos, psico-sociais, culturais, económicos e políticos). A OMS (2002) propõe a aplicação de um modelo ecológico (Figura 2.2) para ajudar a compreender a natureza multifacetada da violência, o qual explora a relação entre factores individuais e contextuais e considera a violência como o resultado de vários níveis de influência sobre o comportamento.

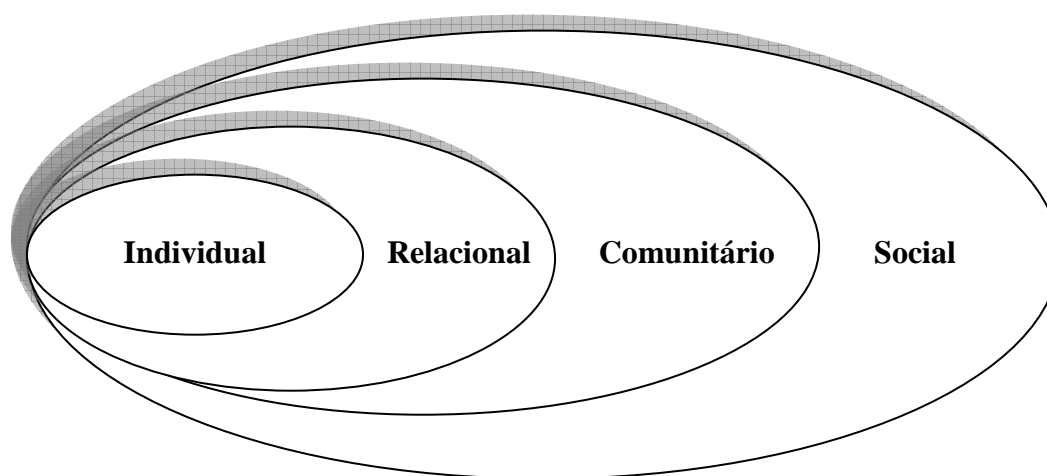


Figura 2.2 – Modelo ecológico para compreender a violência (adaptado de OMS, 2002, p. 9)

O primeiro nível do modelo ecológico (individual) identifica os factores de história pessoal que influenciam a probabilidade do indivíduo se tornar uma vítima ou um perpetrador de violência. Para além das características biológicas e demográficas (idade, género, nível educacional e salarial), são considerados outros factores como desordens de personalidade, abuso de substâncias (tóxicas) e história prévia de comportamento agressivo e de experiência de abuso.

O segundo nível (relacional) centra-se nas relações sociais íntimas ou próximas (as que são estabelecidas com a família, os amigos, os pares, os parceiros íntimos) e analisa a forma como essas relações aumentam o risco de vir a ser uma vítima ou um perpetrador de violência. Nesta linha de ideias, Cairns e outros (1988), Vitaro e outros (1997) e Coie (2004) sugerem que na adolescência, ter amigos que se envolvem e

estimulam a violência, pode aumentar o risco de incorrer em condutas violentas na vida adulta. Também Schwartz e outros (1997) e Baldry (2003) consideram que, enquanto ter estado exposto à violência conjugal, na infância, parece aumentar o risco de se envolver em condutas agressivas na escola, ter sido vítima de maus-tratos na família aumenta o risco de se tornar uma vítima-agressora na escola.

O terceiro nível (comunitário) analisa os contextos comunitários nos quais as relações sociais ocorrem – escolas, locais de trabalho, tipo de bairro onde se reside, contextos de convívio informal – e procura identificar as características destes contextos que estão associados ao facto de a pessoa ser vítima ou perpetrador de violência.

O quarto e último nível do modelo ecológico (social) procura identificar os factores sociais mais amplos (disponibilidade de armas; normas culturais e sociais; políticas económicas, educacionais e sociais que podem contribuir para manter a desigualdade económica e social entre os grupos sociais) que criam um clima favorável ao encorajamento ou inibição da violência.

A sobreposição dos anéis no modelo ecológico ilustra a relação existente entre os quatro níveis considerados: em cada nível, os factores são modificados ou reforçados por factores dos outros níveis. Assim, para prevenir a violência é necessário actuar simultaneamente nos diferentes níveis (OMS, 2002; Orpinas & Horne, 2006).

Segundo Martínez (2006), podemos falar de violência quando estamos perante acções que envolvam força (expressão física intensa, utilização de armas), dano (destruição), imposição (fazer alguém submeter-se a algo) e perversão moral (individual e social).

Pain (1992) considera que a violência é uma agressividade injusta e cruel, podendo revestir-se de formas físicas ou psicológicas. Fischer (1994) define violência como o “recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica” (p. 15) e Olweus (1999), por sua vez, considera-a como um comportamento agressivo em que o sujeito ou perpetrador usa o seu corpo ou um objecto, incluindo uma arma, para infligir ferimentos (relativamente sérios) ou desconforto sobre outro indivíduo. Sebastião e outros (1999) afirmam que:

A violência é o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que, pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação; é uma relação em que a coacção é imperativa. (p.123)

Nesta perspectiva, a violência pressupõe a acção de uma pessoa sobre outra(s), sendo que essa acção implica o condicionamento da capacidade de agir dessa(s) outra(s), através do uso da força física ou de mecanismos de pressão psicológica, o que representa uma relação de poder assimétrica em desfavor da vítima, diferença essa que limita a sua capacidade para reagir às consequências da agressão (Burns & Flam, 2000).

Sanmartin (2006) entende que a definição de violência deve expressar a natureza do acto praticado. Neste sentido, o autor conceptualiza a violência como toda a acção (ou omissão) intencional que pode ferir (ou fere) terceiros e refere, ainda, que o que se pretende obter através da violência (o controlo da vítima, o prazer, a liberdade de uma dada população, a defesa de valores que se pressentem ameaçados) não altera a sua natureza prejudicial. Desta definição resultam diversos tipos de violência. Assim, de acordo com o autor, quando a violência é cometida contra coisas devemos falar de vandalismo e quando é perpetrada contra pessoas pode assumir diversas modalidades, de acordo com o tipo de conduta, o tipo de dano causado, o contexto em que ocorre e o tipo de vítima. Tendo em conta o tipo de conduta, a violência pode consistir numa acção como, por exemplo, bater, insultar ou negligenciar alguém. Segundo o dano causado, as modalidades mais estudadas são: violência física (quando pode provocar ou provoca lesões físicas), violência sexual (qualquer acção em que a pessoa é usada para obter estimulação ou gratificação sexual), violência económica (utilização ilegal ou não autorizada dos recursos económicos ou propriedades de uma pessoa) e violência psicológica (consiste em acções habitualmente de carácter verbal, omissões, ou atitudes que podem provocar ou provocam dano emocional). Relativamente ao contexto em que ocorre, há que referir que a violência acontece em qualquer situação que implique interacção entre pessoas. Porém, existem alguns contextos em que esta ocorre com maior frequência, a saber: a guerra, a família (as interacções entre os seus membros são múltiplas, muito diversas e duradouras, podendo surgir comportamentos violentos), a escola (sendo simultaneamente o contexto, depois da família, de formação da personalidade e de abertura a outras estruturas sociais que vão ser cruciais para a vida do indivíduo, não está isenta de violência), a comunidade e a cultura (em si mesma e em alguns meios de entretenimento e comunicação). Quanto ao tipo de vítima, salienta-se que, em princípio, qualquer pessoa pode ser vítima de violência, embora existam grupos de risco. Por exemplo, nas famílias, as principais vítimas são as mulheres, em primeiro lugar, depois as crianças e os idosos.

Coie e Dodge (1998), Díaz-Aguado e outros (1996) assinalam dois tipos de violência: a violência reactiva ou expressiva e a violência instrumental ou proactiva. Os autores consideram que a violência reactiva é desencadeada pelos acontecimentos que a antecedem, sendo utilizada como um instrumento para alcançar um determinado resultado. Por seu turno, a violência proactiva é desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo pretende obter, ou seja, é utilizada como um instrumento para alcançar um determinado fim. A violência reactiva surge como uma explosão emocional em que o nível de tensão é tão elevado que ultrapassa a capacidade da pessoa para enfrentar o acontecimento social de outra forma. Este tipo de violência apresenta uma determinada sequência; trata-se de um acto que começa por provocar frustração, depois raiva e, por fim, ataque. As emoções presentes nestes dois tipos de violência são diferentes; na violência reactiva a emoção predominante é a raiva e na violência proactiva as emoções envolvidas são o prazer e a estimulação do ego.

Na sua definição de violência, Pires (2000) enfatiza o uso repetido de força, a intencionalidade da acção e a possibilidade dos seus resultados serem físicos ou psicológicos. Anderson (2000) refere que nas situações de violência está sempre presente a agressão, percebida esta como um comportamento levado a cabo por um indivíduo (o agressor) com a intenção de magoar outro indivíduo (a vítima). Este acto, para além de encerrar um carácter intencional, distinguindo-se, assim, de formas acidentais ou resultantes de consequências não esperadas, pode também assumir um carácter físico ou psicológico.

Pelo exposto entendemos ser notório que o comportamento violento distingue-se de outros tipos de comportamento sobretudo pelo impacto negativo (tanto físico como emocional) sobre aqueles a quem se dirige, ou seja, a violência implica a intenção deliberada de causar dano a outrem. Por outro lado, importa referir que as definições de violência apresentadas revelam alguns traços comuns – é intencional, perigosa ou prejudicial. Contudo, há que assinalar, também, algumas divergências, a saber, nem todas as definições consideram que a violência tem que ser necessariamente física (os comportamentos verbais ou relacionais, intencionais e danosos, que distinguem a violência da agressão, também são assinalados por alguns autores) ou contra uma pessoa (o vandalismo também é apontado como uma forma de violência). Importa salientar, ainda, que alguns autores encaram a violência como um acto exercido por um indivíduo, enquanto outros defendem que esta pode também ser exercida por um grupo social ou uma instituição.

2.3.2. Violência escolar

Clarificado o conceito de violência e analisados, ainda que de forma sumária, os seus diferentes tipos, pretende-se agora definir o que se entende por violência escolar. Com implicações a nível escolar, familiar e até da sociedade, os comportamentos violentos cometidos em contexto escolar constituem um tema corrente de investigação e uma fonte de preocupação para os cidadãos em geral e, em particular, para aqueles que lidam mais de perto com este fenómeno.

A violência nas nossas escolas não é um fenómeno novo. Recuando um pouco no tempo podemos referir, por exemplo, os incidentes que envolveram estudantes, na 1.^a República; a violência policial contra estudantes, nas universidades e liceus, ao longo da ditadura do Estado Novo. Durante este período eram raros os estudos relacionados com esta problemática, pelo que estas situações de violência eram descritas pela literatura da época, de forma muito limitada. Depois da revolução de 25 de Abril de 1974, o intenso debate político vivido nas escolas despoletou situações violentas que, por vezes, acabavam em confrontações físicas entre alunos e mesmo entre professores. A esta violência, marcadamente política, sucedeu um outro tipo de violência muito diferente e que grassa nas escolas de hoje – roubos, intimidação e/ou agressão física e psicológica (sistemática ou aleatória), destruição de bens da escola, de alunos ou de professores. Na última década, a divulgação destas ocorrências suscitou um intenso debate sobre as situações e formas de violência entre crianças/jovens no quotidiano escolar (Rebelo, 2008). Na realidade, nos últimos anos, a crescente visibilidade social e mediática deste problema, para além de despertar um sentimento de preocupação na sociedade civil, a nível global, tornou-se num tópico de investigação (Almeida & Barrio, 2003). Porém, esta mediação de situações de violência escolar acarreta, por vezes, confusão e imprecisão no que concerne à delimitação dos conceitos utilizados. Assim, torna-se necessário clarificar o que se entende por violência escolar.

Para Amado e Freire (2002) a violência na escola traduz-se numa grande diversidade de comportamentos anti-sociais (qualquer forma de opressão ou de exclusão social, agressões, vandalismo, roubo) que podem ser desencadeados por alunos ou por outros elementos da comunidade escolar. Estas condutas são geralmente associadas, quer a baixos níveis de tolerância, quer a dificuldades no desenvolvimento moral e na auto-estima das vítimas e dos agressores, estando também intimamente ligadas aos princípios fundamentais da democracia e à defesa dos direitos humanos.

Baker (1998) define violência escolar como um conjunto de comportamentos anti-sociais praticados nas escolas (que podem incluir comportamentos de oposição, agressões a pares, professores e funcionários, assaltos). Para o autor, trata-se de um fenómeno esporádico, que tende a ser representado por comportamentos de elevada intensidade.

Costa e Vale (1998), na linha de outros investigadores, consideram a violência escolar como um fenómeno multifacetado que abrange uma diversidade de manifestações. Este construto engloba fenómenos como o défice de competências, os factores desenvolvimentais, os distúrbios de comportamento, os comportamentos de oposição, o comportamento delinquente, o vandalismo, o *bullying* ou a perturbação da atenção com hiperactividade (Costa, 2001). Assim, dada a diversidade de interpretações conferidas a este termo, não admira que existam diferentes definições de violência, o que, naturalmente, pode afectar a legitimidade e eficácia das acções escolares contra os actos classificados como violentos.

Para Sanmartin (2006) a violência escolar traduz-se em “qualquer acção ou omissão intencional que, na escola, no espaço envolvente à escola ou em actividades extra-escolares, provoca ou pode provocar danos a terceiros” (p. 27), referindo-se o termo terceiros a pessoas ou coisas (material escolar, que é destruído como vingança por um castigo imposto por mau comportamento, ou materiais de colegas, que são destruídos com o objectivo de intimidar ou causar dor). Na violência escolar entre pessoas, o autor distingue a violência do professor contra o aluno, a violência do aluno contra o professor e a violência entre colegas. Apesar de em qualquer destas situações a violência poder apresentar diversas modalidades, consoante o dano que causa ou pode causar, o autor destaca dois tipos: a violência física e a violência emocional.

A violência tal como pode ser identificada nas nossas escolas resulta da combinação de diversos factores: factores individuais, factores sociais e factores culturais. Esta multiplicidade de factores significa que não existe uma uniformidade dos fenómenos violentos, não sendo de estranhar que se verifique alguma disparidade entre as representações de cada escola sobre a violência e a realidade das ocorrências que se registam em cada estabelecimento de ensino. Neste sentido, torna-se necessário delinear um modelo teórico que permita compreender a diversidade, a contingência e a desordem característica da realidade social (Boudon, 1990). No modelo proposto por Sebastião (2009), os fenómenos de violência escolar são estruturados de acordo com duas dimensões: a primeira, relacionada com o poder, enquanto exercício de dominação

unilateral e desigual inerente aos processos de interacção; a segunda, associada a situações de não conformidade com o sistema de regras sociais interior e/ou exterior à escola (Figura 2.3).

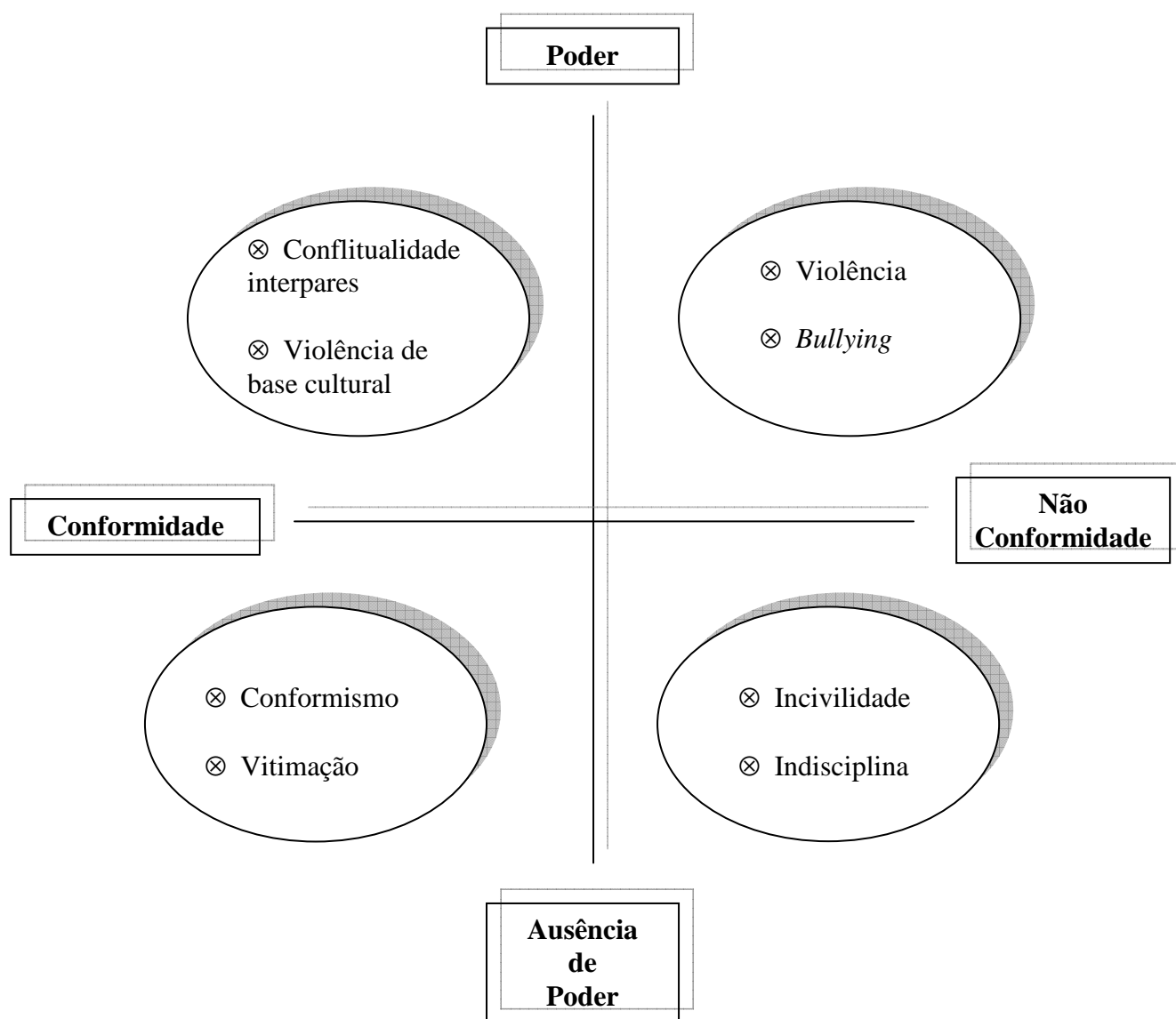


Figura 2.3 – Modelo de análise de situações de violência na escola (adaptado de Sebastião, 2009)

Este modelo permite considerar, simultaneamente, os constrangimentos resultantes do sistema de regras característico da instituição escolar e a capacidade de actuação dos diversos actores sociais inerentes ao contexto educativo. Assim, depreende-se que um agressor é um sujeito que utiliza formas de poder (sustentadas por

agressividade psicológica, física ou verbal) com o objectivo de, conjuntamente, exercer o domínio sobre um ou mais indivíduos e anular a capacidade reguladora do sistema de regras. A vítima é um sujeito que não tem capacidade para resistir aos processos de dominação nem para impulsionar, para sua protecção, o sistema de regras sociais da escola (Sebastião, 2009). A utilidade deste modelo, segundo o autor, reside no facto de permitir diferenciar a indisciplina da violência, fenómenos aparentemente próximos. Na indisciplina verifica-se uma elevada não conformidade com o sistema de regras, mas o uso do poder é limitado, enquanto que na violência podemos identificar, não apenas um quadro de não conformidade, mas também a alteração das hierarquias internas da escola.

2.4. Agressividade

No ambiente escolar, como em qualquer outro contexto, é possível observar várias formas de comportamento que reflectem a experiência de vida dos indivíduos, mas que nem sempre são considerados comportamentos aceitáveis, por prejudicarem o processo de convivência em sociedade. É o caso, por exemplo, da agressividade, que se torna cada vez mais presente nas nossas escolas, levando investigadores, professores e demais intervenientes no processo educativo a questionarem-se sobre o porquê destes actos e quais as medidas a adoptar para inverter estas situações.

2.4.1. Conceito e tipologia

A palavra agressividade tem origem no termo latino *agridere*, que significa marchar em direcção a.

As definições encontradas para agressividade são várias, dado que, por um lado, “este conceito surge como simples e complexo” (Costa & Vale, 1998, p. 14) e, por outro, alguns estudos apenas têm em conta manifestações comportamentais, esquecendo outros factores intrínsecos à própria agressão. Assim, estamos em crer, que definir o comportamento agressivo não é uma tarefa fácil, pelas diferentes formas de que se

reveste e pelo facto de a sua finalidade não ser unívoca – o objectivo principal pode ser o desejo de magoar, mas, por vezes, pode estar subjacente a vontade de sobressair, de exercer controlo e domínio (Ramírez, 2001). De uma forma geral, as definições de agressividade baseiam-se nas consequências do comportamento agressivo, no julgamento social e na estrutura multifactorial desta variável, embora algumas considerem também os factores motivacionais (Szelbracikowski & Dessen, 2005).

A preocupação dos psicólogos com a agressividade remonta ao século XIX. Este construto começou por ser definido como um instinto. Posteriormente, foi considerado um impulso nato, premissa que, no século XX, viria a ser desvalorizada por alguns autores, que consideraram este fenómeno como resultado da aprendizagem.

A agressividade, segundo Perry e Boldizer (1990), pode ser entendida como um comportamento destinado a magoar alguém. Para estes autores trata-se de um construto complexo, devendo na sua definição ser consideradas não só o tipo de agressividade, mas também o contexto em que ocorre tal comportamento (família, escola, sociedade). Berkowitz (1993) define agressividade como qualquer forma de conduta que tem por objectivo ferir alguém, física ou psicologicamente. Já Loeber e Hay (1997) consideram que a conduta agressiva é “aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infracção às leis vigentes” (p. 373). Por sua vez, Dollard e outros (citados em Szelbracikowski & Dessen, 2005) definem agressão como qualquer sequência de comportamento que tem como objectivo causar dano a quem se dirige tal conduta. Estas definições apontam para o carácter intencional da agressividade: o indivíduo procura obter algo, coagir outrem, demonstrar poder e domínio, estando o papel da intenção subjacente ao dano (Coie & Dodge, 1998). Abreu (1998) associa a agressividade humana à “capacidade ou potencialidade de alguém provocar malefícios, ofensas, prejuízos ou destruições, materiais ou morais, a outra pessoa ou a si mesmo” (p. 133). Nesta perspectiva, a agressividade é considerada como uma potencialidade de acção face a situações de frustração bloqueadoras do desenvolvimento – algo que não é inato ou instintivo.

As definições de agressividade da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1992) e da *American Psychiatric Association* (APA, 1994) integram a agressividade nos distúrbios da personalidade (Ramírez, 2001). A definição da OMS considera que o comportamento agressivo é sempre expressão de perturbações dissociais, tanto em criança/jovem como em adulto, salientando, porém, que “na infância, se trata de perturbações do comportamento que supõem desvios mais graves do que a simples

«maldade» infantil ou a rebeldia do adolescente, ao passo que, nos adultos, são distúrbios específicos da personalidade” (Ramírez, 2001, p. 6). A APA (2002), em matéria de comportamento agressivo, distingue o distúrbio dissocial, entre a infância e a adolescência, do distúrbio anti-social da personalidade, na idade adulta. Na infância e adolescência, os comportamentos agressivos verificados em casa, na escola e na comunidade, embora estejam relacionados com as fases de evolução e a idade dos sujeitos, são considerados padrões de comportamento repetitivos e persistentes que violam os direitos dos outros e as normas sociais. Na idade adulta, os comportamentos agressivos são associados a padrões de conduta relacionados com o desprezo generalizado e a violação dos direitos dos outros.

Tal como não existe consenso no que respeita à definição de agressividade, o mesmo se verifica no que se refere à tipificação deste construto.

De uma forma geral, relativamente aos mecanismos de agressão, os investigadores separam a agressão física, quando a agressão é realizada através de um ataque físico, da agressão verbal, quando a agressão se concretiza recorrendo a palavras ou expressões verbais (Soares *et al.* 2004). Costa e Vale (1998) consideram, ainda, um terceiro tipo de agressão, a agressão social, expressa na exclusão do grupo de pares, por ser alvo de rumores desagradáveis ou pelo facto de ninguém falar com o indivíduo.

Schaffer (1996) sugere as seguintes formas de agressão: agressão física ou verbal, agressão dirigida para um alvo específico ou efectuada indiscriminadamente, agressão acompanhada de fortes emoções ou executada friamente e agressão perpetrada em grupo ou individualmente. Por sua vez, Scharfetter (2002) refere as seguintes formas de agressão: agressão comportamental (verbal, não verbal ou efectiva), agressão dirigida contra uma outra pessoa (hetero-agressão), agressão contra o próprio (auto-agressão), agressão contra um objecto, agressão que magoa ou danifica, agressão abusadora, agressão que ofende e humilha, agressão que desvaloriza, agressão que limita, agressão que expulsa e agressão que mata.

Berkowitz, e outros (citados em Gerring & Zimbardo, 2005) consideram duas formas de agressão: a agressão impulsiva (gerada pelas situações e impulsionada pelas emoções, ou seja, o indivíduo responde com atitudes agressivas no momento) e a agressão instrumental (direccionada para os objectos e com base cognitiva, isto é, verifica-se o desenvolvimento de atitudes agressivas, reflectidas e premeditadas para obter fins específicos).

Bee e Corsini (citados em Soares *et al.*, 2004), relativamente à intencionalidade dos actos, referem dois tipos de agressão: a agressão hostil, cuja intenção é ferir ou atacar alguém e a agressão instrumental, que visa obter uma recompensa e não o sofrimento do outro. Também Feshbach (citado em Ramírez, 2001) refere estes dois tipos de agressividade e considera que a agressão instrumental visa um objectivo, que tem por fim conseguir algo independentemente do dano que possa causar, sendo geralmente planeada, logo, não impulsiva. No decurso de uma acção, a agressão pode ocorrer, mas não é esse o objectivo. A agressão hostil é um tipo de agressão emocional e frequentemente impulsiva, que visa causar danos ao outro, independentemente de qualquer vantagem que se possa obter.

Relativamente à natureza da agressividade Mielnik (1982) distingue a agressividade normal (considerada natural na criança e encarada como uma atitude adaptativa que se modifica ao longo do processo de desenvolvimento, variando na forma, objectivo e finalidade) da agressividade anormal (relacionada com crianças cuja agressividade é excessiva, resultado de uma má formação da personalidade humana, sobretudo nos primeiros anos de vida). Por seu turno, Fromm (1975) refere a agressão benigna (que é biologicamente adaptativa e orientada para a defesa da vida) e a agressão maligna (que não é biologicamente adaptativa e que se revela sob a forma de crueldade ou instinto destrutivo).

No domínio dos comportamentos agressivos da criança e do adolescente alguns autores têm apresentado numerosos dados em favor da distinção entre agressão pró-activa e agressão reactiva. Para Roland e Idsoe (2001) as pessoas que revelam um tipo de agressividade reactiva sentem-se frustradas e/ou humilhadas, o que significa que apresentam baixa resistência para tolerar os obstáculos que se lhes deparam. Trata-se de sujeitos vulneráveis aos sinais de críticas sociais e desconfiança, os quais figuram como acontecimentos geradores de raiva e zanga e, conseqüentemente, desencadeiam comportamentos mais agressivos do que é comum (Dodge, 1991). A Figura 2.4 foi por nós elaborada para ilustrar a estrutura da agressividade reactiva na perspectiva de Dodge (1991); Roland e Idsoe (2001).

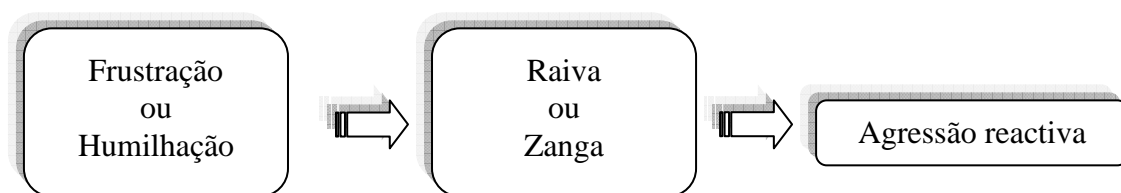


Figura 2.4 – Estrutura da agressividade reactiva

A agressividade pró-activa implica que o sujeito apresente um comportamento agressivo sem que sinta raiva ou zanga. Esta conduta está associada à agressão instrumental, no sentido em que a pessoa pretende alcançar algo, como um bem material, uma recompensa relacional/social.

Anderson (2000) e Underwood (2008) também referem estas duas formas de agressão: a agressão reactiva/afectiva e a agressão proactiva/instrumental, remetendo estas para intencionalidades e fins diferenciados. Consideram estes autores, que na agressão reactiva/afectiva, o objectivo fundamental é claramente magoar o outro, tratando-se de uma reacção emocional a um impulso, a uma provocação ou atitude hostil em que a agressão constitui um objectivo em si. Nas formas de agressão instrumental, a acção violenta surge principalmente como um meio para atingir um objectivo social e ocorre na ausência de provocação deliberada. O agressor tem a expectativa de que a agressão física tenha consequências positivas, de carácter instrumental.

Baseando-se numa série de estudos empíricos que realizaram, Coie e Dodge (1998) concluíram que as bases biológicas, os padrões de evolução e as reacções à intervenção são muito diferentes na agressão pró-activa e na agressão reactiva. Apesar de recentes, estas distinções têm originado um número considerável de investigações, as quais sugerem que diferentes tipos de agressão apresentam diferentes etologias, diferentes problemas associados e diferentes factores de risco.

Alguns autores referem que a complexidade da agressão manifesta-se também no alvo a que se dirige e na forma como se exprime. Na agressão quanto ao alvo distinguem a agressão directa (o comportamento agressivo dirige-se à pessoa ou ao objecto que justifica a agressão), a agressão deslocada (o sujeito dirige a agressão a um alvo que não é responsável pela causa que lhe deu origem) e a auto-agressão (o sujeito desloca a agressão para si próprio). Quanto à forma de expressão, geralmente assinalam a agressão aberta (ofensa explícita, por violência física ou psicológica), a agressão dissimulada (por exemplo, o sarcasmo e o cinismo, que visam provocar o outro, feri-lo na sua auto-estima, gerando ansiedade) e a agressão inibida (o sujeito não manifesta agressão para com o outro, mas dirige-a contra si próprio).

Do exposto fica claro que não existe consenso no que respeita à conceptualização da temática dos comportamentos agressivos, consistindo a primeira dificuldade em distinguir o que é agressão do que não é agressão. Com efeito, “o fenómeno da agressividade parece ser muito mais complexo e para poder conhecê-lo

necessitamos de ter em conta a situação/estímulo que o provoca” (Ramírez, 2001, p.10). Daí as inúmeras tentativas para definir o construto agressividade e classificar as formas e tipos de que se reveste.

2.4.2. Teorias da agressividade

Definir a origem da agressividade é um tema que desperta alguma discussão e polémica entre os investigadores. No fundo, a questão prende-se com o facto de saber se a agressividade é inata ou se é produto da aprendizagem.

Mackal (1983) divide as teorias da agressividade em dois grupos distintos:

- As teorias activas, que propõem uma origem endógena para a agressividade, situada nos impulsos internos do indivíduo, ou seja, consideram que a agressão é inata;
- As teorias reactivas, que propõem uma origem exógena, situada no meio ambiente que rodeia o indivíduo. Reportam-se a uma reacção de emergência aos acontecimentos ambientais ou à sociedade no seu conjunto, não rejeitando totalmente as fontes internas de agressividade.

Nas teorias activas, Mackal (1983) inclui a teoria bioquímica, a teoria psicanalítica e a teoria etológica. A teoria bioquímica defende que o comportamento agressivo resulta de um conjunto de processos bioquímicos que têm lugar no interior do organismo, desempenhando as hormonas um papel decisivo no desencadeamento dessas condutas. A teoria psicanalítica, defendida por Freud (2002), considera que a agressividade faz parte da matriz do nosso organismo e é o resultado da acção das “pulsões de morte”, ou seja, sugere que a forma de controlar o instinto é através da agressão. Neste sentido, a agressividade é entendida como uma componente inata que leva o indivíduo a comportar-se com um certo grau de violência, não só contra os seus semelhantes, mas também contra si mesmo (Ortega, 1994a). A teoria etológica, defendida por Lorenz (1979), aponta para uma estrutura orgânica espontânea na agressão, um impulso biologicamente adaptado, desenvolvido ao longo da evolução, cuja finalidade é a sobrevivência do indivíduo e da espécie (Mackal, 1983). Esta corrente explica a natureza inata e de certa forma adaptativa da agressividade humana,

pautada por um sistema de hostilidade destinado à defesa pessoal, do seu território e dos seus interesses (Pereira, 2002).

Nas teorias reactivas, Mackal (1983) engloba a teoria da frustração-agressão e a teoria da aprendizagem social. A teoria da frustração-agressão, defendida por Berkowitz (1993), explica a agressão como consequência da frustração. Segundo esta teoria, as frustrações causadas pelo meio geram o “despertar” emocional e este, por sua vez, desencadeia a energia necessária para produzir o comportamento agressivo (Mackal, 1983). Nesta linha de ideias, a agressividade é encarada como uma resposta que procura reduzir a estimulação frustrante e tende a prejudicar ou destruir o organismo que a provoca (Berkowitz, 1993). Diversos autores têm criticado esta teoria, pois entendem que, por um lado, nem todos os sujeitos reagem à frustração através de comportamentos agressivos e, por outro, as agressões podem ocorrer sem ter existido previamente uma frustração. A teoria da aprendizagem social, defendida por Bandura (1973), considera que o comportamento agressivo pode aprender-se por um processo de imitação ou observação da conduta de modelos agressivos (Mackal, 1983), pelo que a agressividade não é um fatalismo, mas uma possibilidade de acção perante condições idênticas àquelas em que as respostas agressivas foram aprendidas (Abreu, 1998). Para os defensores desta teoria, ao longo do processo de socialização, a criança observaria e imitaria comportamentos agressivos em modelos como os pais, os educadores, os seus pares e os que são apresentados pelos *media*. Ortega (1994a) parece corroborar esta teoria ao sublinhar que a tecnologia moderna, com a excessiva exposição a cenas de violência divulgadas por vários meios, não é alheia ao número muito significativo de casos de violência que ocorrem na sociedade actual. Importa referir que alguns autores defendem que o facto de a criança ser confrontada com situações/cenas de violência não é necessariamente perturbador, pois permite-lhe, por um lado, descarregar a agressividade e, por outro, ser capaz de a elaborar (sublimação) e lidar com ela de forma integrada e adaptativa.

Matos e outros (2009) afirmam que a agressividade é algo inerente ao ser humano e à sua sobrevivência e, por isso, é considerado normal que uma criança ou um jovem manifestem impulsos agressivos adaptativos, os quais se revelam desde o nascimento e vão diminuindo à medida que se verifica a adaptação às normas familiares, escolares e sociais. No entanto, o comportamento agressivo também pode ter uma origem emocional e hostil, o que acontece quando o objectivo a atingir é a agressão intencional do outro. Também Bertão (2004) refere que a agressividade é fundamental

para a sobrevivência, desenvolvimento, defesa e adaptação do indivíduo. O autor considera que a agressividade é um factor protector que promove a criação de vínculos e a diferenciação entre o eu e o outro, salientando que o modo como o indivíduo gere os mecanismos agressivos ao longo do seu processo de desenvolvimento será essencial na posterior estruturação das relações interpessoais.

Em resumo, as explicações sobre a origem da agressividade dividem-se entre as que consideram que se trata de um comportamento inato e as que defendem que é um comportamento aprendido. Acrescente-se, ainda, que, actualmente, advoga-se que a presença da agressividade no ser humano terá um valor para a sobrevivência da espécie e que só se expressaria quando essencial para a sua preservação.

2.4.3. Factores associados à agressividade

Num mundo em que a agressividade prolifera a um ritmo ameaçador não admira que este fenómeno constitua uma preocupação para a sociedade civil e que tenha sido objecto de estudo para muitos especialistas das ciências humanas, no sentido de encontrar explicações e soluções para este problema. Tratando-se a agressividade de um fenómeno complexo, os factores que lhe estão associados assumem, naturalmente, uma grande amplitude e diversidade.

Ekblad (citado em Ramírez, 2001) defende que a agressividade nas crianças pode ser o resultado de modelos familiares de educação que propiciem a conduta agressiva, de experiências escolares que incidem na conduta agressiva, de níveis de popularidade junto dos colegas da turma e de tempo excessivo de visionamento de televisão. No entanto, as causas sociais referidas por Ekblad não são as únicas que determinam a agressividade. Os processos sócio-afectivos, que envolvem, ao mesmo tempo, componentes emotivas e cognitivas, também são factores que influenciam os comportamentos das crianças, uma vez que a agressividade é feita de um sistema de disposição, de atribuições de significado, de modificações e de condutas que utilizam a violência como recurso (Pastonelli, citado em Ramirez, 2001). Por outras palavras, as condutas agressivas nas crianças constituem estratégias que elas utilizam para se relacionarem com uma realidade que não aceitam, conformada por crenças individuais, motivos, afectos e expectativas.

Para Martínez (2006), “as personalidades agressivas são o resultado de certas disposições ou tendências pessoais, unidas a diversos factores externos que emocionalmente as activam” (p. 25); “é como se estas pessoas fossem estimuladas na sua propensão para a violência, perante múltiplos estímulos situacionais que passam frequentemente a ser rotineiros e activam quase automaticamente a resposta agressiva” (p. 23).

Debarbieux (2002), Smith e Sharp (1994) defendem que factores como o estatuto sócio-económico das famílias (baixo rendimento, famílias numerosas, pais muito novos, *stress* causado pela pobreza) e factores associados às características individuais da própria criança (hiperactividade, impulsividade, fraco controlo do comportamento, problemas de concentração, nervosismo, ansiedade, pouca inteligência, baixo nível cultural, deficiência física ou mental, dificuldades de aprendizagem, aspecto físico) podem estar associados a práticas comportamentais agressivas.

Ramírez (2001) considera que existem quatro grupos de factores que favorecem a agressividade na infância: factores biológicos, factores ambientais, factores cognitivo-sociais e factores de personalidade. Alguns estudos sugerem a existência de predisposições biológicas na agressividade, mas, tanto Ramírez (2001) como Soares e outros (2004) desvalorizam a importância dos factores biológicos. Porém, Soares e outros (2004) referem que existe uma base biológica significativa na agressividade e que no sexo masculino a incidência de condutas agressivas parece ser superior à que se verifica no sexo feminino.

Nos factores ambientais, Ramírez (2001) coloca em primeiro plano a família, destacando que os estudos de Patterson, Capaldi e Bank revelam que as condutas anti-sociais geradas entre os membros da família vão servir de modelo ao comportamento da criança, por um processo de generalização dessas condutas. Neste sentido, a agressividade surge como uma forma de interacção aprendida. Ainda no âmbito dos factores ambientais, Wood, Wong e Chachere (citados em Ramírez, 2001), Ballone (citado em Soares *et al.*, 2004) Berkowitz e Bandura (citados em Abreu, 1998) referem estudos que demonstram a influência da comunicação social no desenvolvimento da agressividade. De facto, ao longo dos últimos anos têm-se desenvolvido investigações em que se procura estabelecer uma relação entre o visionamento de filmes violentos pelas crianças e o seu comportamento agressivo. Na maioria das experiências realizadas concluiu-se que o visionamento destes filmes elevava significativamente o nível de agressividade das crianças, por acarretar sentimentos de ira, reacções psicológicas,

emocionais e cognitivas. Se, como já foi referido anteriormente, a aprendizagem das condutas agressivas se realiza por imitação, modelação ou observação, o visionamento de imagens violentas (na televisão ou no cinema) pode promover a violência, já que as crianças tendem a imitar as condutas agressivas observadas, bem como a serem mais tolerantes com a agressividade, aceitando-a e desenvolvendo, inclusivamente, outras formas de agressão. Relativamente ao nível sócio-económico, as investigações realizadas relacionam a agressividade com o baixo nível social, mas, quanto à classe sócio-económica, não parece haver relação (Soares *et al.*, 2004).

Quanto aos factores cognitivo-sociais, estudos recentes sustentam que a agressividade resulta de uma inadaptação devida a problemas na codificação da informação, o que dificulta a elaboração de respostas alternativas. Estes défices sócio-cognitivos estão relacionados com os comportamentos agressivos e traduzem-se na dificuldade em agir e pensar face a situações adversas. A rejeição da parte do grupo social leva ao isolamento e à ausência da interacção social necessária ao desenvolvimento de competências sociais, gerando no indivíduo sentimentos de hostilidade, que desencadeiam condutas agressivas (Ramírez, 2001).

No que respeita aos factores de personalidade, de acordo com Ramírez (2001), as crianças agressivas caracterizam-se por revelarem uma tendência para a extroversão, a impulsividade, a mudança e a psicose (traduzida na despreocupação para com os outros e no prazer de os enganar e ridicularizar), apresentando perturbações de conduta.

Importa destacar que nem todos os investigadores coincidem na implicação destes factores, uma vez que, por um lado, parece que nem todos têm o mesmo peso e, por outro, parece existir uma moderação dos efeitos de uns nos outros. Para além disso, a mesma situação de risco pode não afectar todos os sujeitos de igual forma. Alguns autores, embora não menosprezem os factores biológicos, os factores sociais e os factores de personalidade, consideram que os factores ambientais têm um papel especialmente importante na explicação do aparecimento de comportamentos agressivos. Destaca-se, aqui, o papel da família, uma vez que a agressividade como forma de resolver problemas costuma ter a sua origem na infância e parece consolidar-se, em boa parte, no ambiente familiar. Como salienta Ramírez (2001), os factores biológicos em interacção com os factores ambientais, sobretudo a família e a escola, fazem com que a criança desenvolva um nível específico de agressividade que se mantém ao longo do tempo e que desponta em diversas situações.

2.4.4. Agressividade na escola

A agressividade em meio escolar é um fenómeno que não é recente. Porém, a frequência com que o assunto é abordado nos meios de comunicação social, o amplo espaço de debate e reflexão que lhe tem sido dedicado e as investigações realizadas no âmbito desta problemática são sinais evidentes de uma crescente preocupação da sociedade actual, que se reveste de particular importância, sobretudo se pensarmos a escola como o local privilegiado de aprendizagem e de aquisição de normas e valores, que contribui para a construção da personalidade e identidade própria de cada aluno.

A escola, enquanto importante agente socializador, é indicada por vários autores como factor desencadeador de agressividade. Com a entrada na vida escolar, na qual vai passar grande parte do seu tempo, a criança experimenta uma nova etapa da sua vida marcada pela responsabilidade (por regras, exigências, desempenho e resultados). Se a criança não estiver preparada para esta fase muito diferente da sua vida, pode revoltar-se e desencadear condutas que se revestem de agressividade e negação face à escola. A falta de organização dos espaços e materiais que a escola oferece aos seus alunos, especialmente ao nível das áreas de lazer e de recreio, pode desencadear comportamentos agressivos (Cabaço, 1992). A própria política implementada pela instituição escolar, se não for a mais adequada, pode reforçar o desenvolvimento da agressividade e aumentar a experiência de violência da criança, já que um número relativamente elevado de pessoas num espaço limitado, aliado a uma capacidade reduzida de evitar confrontações e à imposição de rotinas comportamentais geradoras de sentimentos de fúria, podem facilitar o desenvolvimento de actos violentos (Gulbenkian Foundation, 1995).

O alargamento da escolaridade obrigatória, com a correspondente permanência dos jovens na escola durante mais tempo, embora possa constituir uma condição potenciadora da emergência de sentimentos de frustração e de insatisfação, que, no limite, pode despoletar condutas agressivas, não deve ser encarado como o único factor explicativo da eclosão da agressividade nas nossas escolas (Abreu, 1998). De facto, a agressividade em meio escolar resulta de um conjunto de fenómenos inter-relacionados e de uma diversidade de intervenientes, pois ocorre num grupo e numa teia de comunicação. Esta abordagem sistémica e construcionista, que se opõe a uma visão linear e causalista, põe em destaque as redes de comunicação que se estabelecem entre os indivíduos, dotados de racionalidade e estratégias próprias (Santos, 2004).

Dot (1988) agrupa as condutas agressivas das crianças em meio escolar nas seguintes modalidades:

- Agressão física (ataque físico - bater, arranhar, morder, beliscar, empurrar, pontapear, dar encontrões, puxar os cabelos, bater num objecto);
- Apropriação e danificação de objectos;
- Agressão verbal (utilização de palavras ou de expressões verbais - insulto, ameaça, critica gratuita, lançamento de boatos, disputas, ironias ofensivas, formas de rejeição);
- Denúncia (acusação de um colega);
- Agressão a adultos (assume normalmente a forma de um desafio - má vontade, desobediência, infracção de regras de grupo/convivência).

Costa e Vale (1998) descrevem um conjunto de factores relacionados com a génese da agressividade na escola e que dividem em variáveis individuais, variáveis familiares e variáveis institucionais. Nas variáveis individuais, incluem a falta de capacidade de concentração, a considerável força física, o reduzido autocontrolo e as tendências agressivas. Como variáveis familiares, apontam a influência das práticas educativas e das relações parentais. Uma educação assente numa disciplina rígida, numa atitude cruel, passiva ou negligente, na punição física e na ameaça, na imposição de regras sem explicações, ou seja, uma educação em que vigora a falta de reforço, de supervisão e de modelos parece estar fortemente associada ao desenvolvimento de um potencial agressivo nas crianças e jovens em idade escolar (Gulbenkian Foundation, 1995). Também para Pettit e Harist (1993), o comportamento agressivo das crianças na escola pode estar relacionado com as relações familiares iniciais. Os autores afirmam que os pais que são sensíveis às necessidades dos seus filhos procuram garantir-lhes um ambiente social previsível e coerente. Acrescentam, ainda, que quando os pais transmitem aos seus filhos determinadas competências sociais e lhes servem de modelo, as crianças ficam mais aptas e melhor equipadas para serem bem sucedidas nas relações que estabelecem na escola e demais contextos. No âmbito das variáveis institucionais, à semelhança de autores como Whitney e Smith (1993), Costa e Vale (1998) desvalorizam a influência da dimensão da escola e das turmas, bem com a diversidade étnica nas condutas agressivas. No entanto, salientam a importância da localização da escola, já que os estudos confirmam que a incidência de comportamentos agressivos

parece ser mais significativa nas escolas localizadas em meios desfavorecidos, não rurais, como os bairros críticos dos grandes centros urbanos.

Face às experiências vivenciadas na escola, Santos (2004) defende que os alunos desenvolvem estratégias de auto-defesa para lidar com o ambiente escolar que consideram hostil e agressivo, as quais podem passar pela distração na sala de aula ou pela agressividade. No sentido de minimizar o desfasamento entre o enquadramento legal do sistema educativo e a prática corrente, Abreu (1998) defende a implementação de medidas de mudança, tanto a nível quantitativo como a nível qualitativo, que teriam de passar, sobretudo, por estratégias inovadoras de motivação e por novos métodos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

2.5. *Bullying*

O *bullying* tornou-se um tipo de violência muito comum nas escolas portuguesas e de outros países. Apesar de este fenómeno ser ainda pouco conhecido entre os adultos, os estudos realizados revelam que atinge tanto crianças como jovens, constituindo, assim, uma grande preocupação, quer para os educadores, dada a sua influência no desenvolvimento do indivíduo, quer para os alunos, que com alguma regularidade são confrontados com este tipo de agressões.

2.5.1. Conceito e tipologia

Muitas crianças e muitos jovens já estiveram envolvidos em incidentes de agressividade, quer como vítimas, quer como agressores. Por isso, não admira que nas últimas décadas tenha vindo a ser estudada em vários países a agressão entre pares de forma continuada e intencional, designada na literatura da especialidade por *bullying* (Olweus, 1993a). Inicialmente, na Suécia e Finlândia, o termo usado para designar este fenómeno era *mobbing* e, na Noruega e Dinamarca, *mobbing*, (Olweus, 1993b). Na Itália denominava-se *prepotência* (Genta *et al.*, 1996) e em Espanha, *intimidación*, *maltrato*, *violência* (Ortega, 1994a) e *acoso escolar* (Serrano, 2006).

O termo *bullying* surgiu em 1973, nos estudos de Olweus, para designar qualquer tipo de comportamento agressivo entre crianças, em que um (ou mais do que um) indivíduo abusa intencionalmente da sua situação de superioridade perante a vítima (Ramírez, 2001; Martínez, 2006; Ferreira & Pereira, 2001). Neste sentido, trata-se de um comportamento agressivo que tem por objectivo causar mal repetidamente, ao longo do tempo, e que ocorre numa relação desigual de força e poder, exercida por um indivíduo ou por um grupo (Pereira, 2002).

Na língua portuguesa não existe uma palavra que traduza fidedignamente o termo inglês *bullying*, embora possam ser consideradas algumas aproximações semânticas nos construtos agressividade, violência, abuso, intimidação e vitimação (Ferreira & Pereira, 2001). Assim, tendo em conta a dificuldade em encontrar um termo que identificasse a agressão/vitimação de acordo com as características descritas, o termo de origem inglesa, *bullying*, foi apropriado pela maior parte dos países, incluindo Portugal.

Carvalhosa e outros (2002) referem que não existe um consenso quanto à operacionalização do conceito *bullying*, já que alguns autores entendem-no como sendo violência física, enquanto outros consideram, para além da violência física, a violência verbal e a violência psicológica, sendo poucos os que indicam a violência sexual. Assim, a operacionalização deste conceito parece particularmente importante, dado o risco que podemos correr de o confundir, quer com outras formas de comportamento agressivo que se manifestam, sobretudo, entre os 7 e os 14 anos de idade, quer com brincadeiras agressivas e práticas desportivas levadas a cabo sem intenção de magoar ou causar danos (Pereira, 2002).

Olweus (1993a) define o *bullying* como acções negativas que se manifestam de forma repetida no tempo e considera que uma acção deste tipo produz-se quando alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa. Estas acções negativas, segundo o autor, podem consistir em contactos físicos, palavras ou gestos cruéis ou exclusão do grupo e podem ser obra de um só indivíduo ou de um grupo. O aluno exposto às acções negativas tem dificuldade em defender-se e, em certa medida, encontra-se impotente face ao aluno ou alunos que o agridem. O autor enfatiza a reiteração da conduta violenta e a existência de um desequilíbrio de poder entre agressor (ou grupo de agressores) e vítima (ou grupo agredido), ou seja, para podermos falar de *bullying* deve existir um desequilíbrio de força ou de poder (uma relação de poder assimétrica). Esta definição de Olweus (1993a) é amplamente aceite pelos

investigadores e profissionais da área como, por exemplo, Farrington (1993b) e Smith e Sharp (1994).

Posteriormente, Olweus (2006) definiu o *bullying* como uma forma de tortura a que, habitualmente e de forma continuada, um colega (ou um grupo) mais forte sujeita outro colega, verificando-se, pois, um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. O autor complementa esta definição afirmando que para que exista *bullying* é necessário que a vítima se sinta ameaçada e salienta que o sentimento de intimidação constitui a chave para determinar se existe ou não este tipo de comportamento. O autor refere que existem quatro requisitos a que este tipo de violência escolar, perpetrado através de agressões físicas ou da intimidação, deve cumprir para ser tipificado como *bullying*:

- Deve ocorrer entre pares;
- Deve verificar-se um desequilíbrio de poder;
- Deve repetir-se no tempo;
- Deve ser intimidatório.

Estes quatro requisitos surgem, também, mais ou menos claramente formulados, na definição de *bullying* já apresentada anteriormente por Olweus (1993a).

Pereira (2002) afirma que, para que um comportamento seja identificado como *bullying*, é necessário que ocorram simultaneamente três factores:

- O dano causado a outrem não resulta de uma provocação;
- As intimidações e a vitimação não são ocasionais;
- De uma forma geral, os agressores são mais fortes fisicamente e apresentam um perfil violento e ameaçador, dificultando às vítimas a possibilidade de se defenderem ou pedirem auxílio.

Olweus (1993a), Pereira e outros (1994) defendem que o *bullying* é caracterizado pelos seguintes critérios:

- A intencionalidade do comportamento: o comportamento tem como objectivo provocar mal-estar e obter controlo sobre outra(s) pessoa(s);
- O comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo (Olweus, 1994); este comportamento não ocorre acidentalmente ou isoladamente, mas passa a ser crónico e regular;
- Um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Olweus, 1993a; Pereira *et al.*, 1994).

Smith e Sharp (1994) sugerem que o construto *bullying* seja definido como um abuso sistemático de poder, que deve ser compreendido de forma global, considerando as características psicológicas do agressor e as diversas formas que a agressão poderá assumir. O agressor ataca sempre de surpresa, facto que lhe confere maior poder, pois selecciona o lugar e o momento em que o seu par está indefeso. A vítima, por sua vez, é apanhada de surpresa, o que estabelece menor poder, sendo o tempo de reacção determinante para garantir maior ou menor poder ao atacante. Nesta perspectiva, uma situação de discussão ou de luta entre duas crianças de forças iguais, as brincadeiras que envolvem contacto físico ou outras formas de comportamento agressivo, como actividades de grande expansividade, mas sem a intencionalidade de causar danos, não serão consideradas práticas de *bullying* (Pereira, 2002). Por outras palavras, o desequilíbrio de forças implica que não se considere *bullying* uma luta entre iguais, mesmo que agressiva, embora aquilo que se entende por desigualdade de forças seja, por vezes, difícil de definir.

Smith e Morita (1999) consideram que:

o *bullying* é uma subcategoria do comportamento agressivo, mas de um tipo particularmente pernicioso, uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente. A criança vitimizada pode estar em desvantagem numérica, ou só entre muitos, ser mais nova, menos forte, ou simplesmente ser menos auto-confiante. A criança ou crianças agressivas exploram esta oportunidade para infligir dano, obtendo, quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares, ou, por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros directos extorquindo dinheiro ou objectos aos outros. (p. 1)

Segundo Besag (citado em Formosinho & Simões, 2001) o *bullying* pode traduzir-se num comportamento que implica o uso repetido de ataque físico, psicológico, social ou verbal por aqueles que detêm poder – formal ou situacionalmente definido – relativamente aos que não têm capacidade para resistir, com a intenção de provocar mal-estar para sua própria vantagem ou gratificação.

Para Avilés (2006) o *bullying* pode definir-se como a intimidação e o mau trato entre alunos, de forma repetida e sustentada ao longo do tempo, por parte de um indivíduo ou de um grupo, que ocorre longe da observação dos adultos, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa, através de agressões físicas, verbais e/ou sociais, com resultados de vitimação psicológica e rejeição do grupo. Esta

definição é corroborada por Martínez (2006), o qual considera que os indicadores de *bullying* como conduta agressiva são a repetição, a duração, a intenção, o desequilíbrio, de forças, a incapacidade de defesa, a diversidade de formas que assume e as consequências que dele resultam.

Num estudo realizado por Carvalhosa e outros (2002) o *bullying* foi definido como toda a acção de provocação em que um aluno (mais forte ou mais velho) ou um grupo de alunos, fazem/dizem coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não gosta nada, não tendo sido considerado provocação uma situação em que dois alunos da mesma idade ou tamanho se envolveram numa discussão ou briga.

Pereira (2002) define *bullying* como uma forma de violência praticada sobre crianças ou jovens mais inseguros, mais fáceis de amedrontar e/ou que têm dificuldade em se defenderem ou pedir ajuda. Estas situações ocorrem, de acordo com a autora, quando um ou vários alunos agridem injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou mais formas de agressão (agressão corporal, ameaça, furto de dinheiro ou de objectos).

Gendreau e Archer (2005) entendem que nem toda a agressão é considerada *bullying*, enquanto que o *bullying* é sempre agressão, por ser considerado um comportamento hostil, com a intenção de magoar. Pereira (2002) também distingue o *bullying* das outras formas de agressão, afirmando que aquilo que diferencia este comportamento de outras situações ou comportamentos agressivos é “a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita” (p. 18). Martínez (2006) corrobora a ideia de Pereira (2002) ao considerar importante demarcar o que não pode ser classificado como *bullying*, especificamente, as situações de interacção brusca entre alunos, as situações perturbadoras da convivência (disrupção, lutas ocasionais, jogo turbulento, quezílias esporádicas), as condutas criminosas e o abuso sexual, desde que não envolvam maus tratos continuados, ou seja, podemos falar de *bullying* sempre que se verifiquem situações de recorrência, intencionalidade e desequilíbrio. Este autor sustenta que o termo intimidação – opressão, física ou psicológica, dirigida a uma pessoa com menos poder e praticada por alguém que possui maior poder (Farrington, 1993b; Rigby, 1996) – por encerrar em si as variáveis desequilíbrio, repetição e insistência pode ser identificado com *bullying*.

Olweus (1999) sugere uma distinção entre os conceitos de agressão, violência e *bullying*. Como pode ser observado na Figura 2.5, o autor propõe que na violência está sempre presente a força física ou poder físico sobre o outro, ou seja, o agressor recorre

ao seu próprio corpo ou a um objecto para infligir dano ao outro. Assim, de acordo com o autor, a agressão é um conceito mais abrangente, sendo a violência e o *bullying* manifestações distintas da conduta agressiva, que se podem sobrepor em determinadas situações.

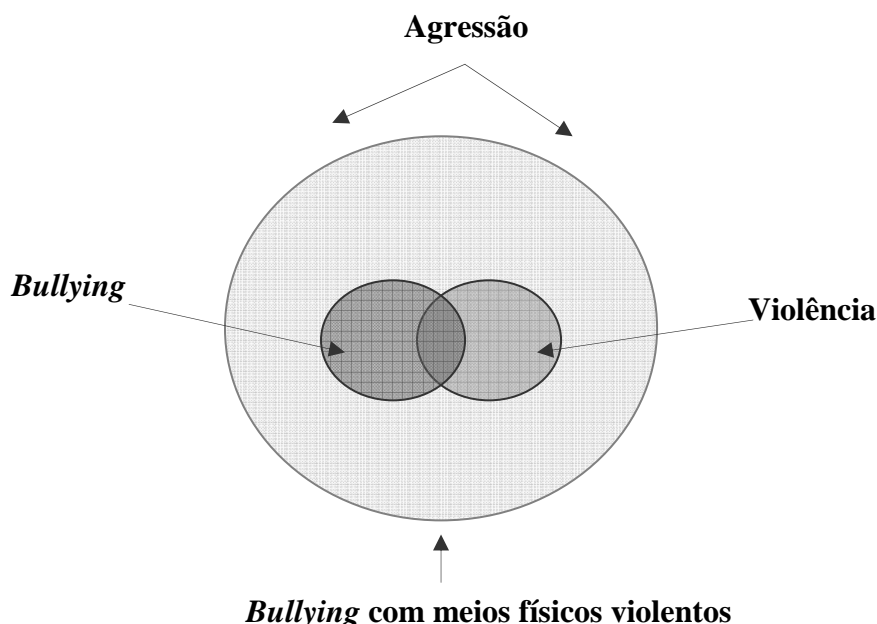


Figura 2.5 – Relação entre os conceitos de agressão, violência e *bullying* (adaptado de Olweus, 1999, p. 13)

Ainda na mesma linha de ideias, Olweus (1997) afirma que o “*bullying* pode ser visto como uma componente de um padrão de comportamento agressivo mais geral que inclui a conduta anti-social e a sistemática infracção de regras, como é o distúrbio de conduta” (p. 501). O mesmo autor, com base nos estudos longitudinais com rapazes suecos, sugere, também, que as crianças e pré-adolescentes que exibem comportamentos de *bullying* são os que correm mais riscos de posteriormente se envolverem em condutas criminosas e de abuso de estupefacientes (Olweus, 1999).

Besag (1989) e Rigby (2002) referem que o *bullying* pode ter lugar entre indivíduos, bem como na relação grupo indivíduo, e vice-versa, ocorrendo sempre que se verifica o abuso de poder intencional sobre alguém, facto que é considerado como gratificante para o agressor. Estes comportamentos ocorrem, sobretudo, em espaços exteriores à sala de aula (Caldeira *et al.*, 2007). Como nestes espaços não existe o controlo do professor, as vítimas ficam mais expostas aos agressores, os quais aproveitam para investir, pois sabem que a vítima não pode pedir ajuda e não pode apresentar testemunhas. Estas agressões tornam-se frequentes e assumem, cada vez

mais, maior gravidade. Segundo Pereira (2005) “os agressores agem à vontade, pois não haverá testemunhos da ocorrência e nenhuma criança ou adulto virá ajudar” (p.15). Os estudos realizados por Olweus (2000) comprovam esta ideia, uma vez que permitiram observar que os níveis de *bullying* eram mais baixos nas escolas onde existiam mais professores presentes durante os intervalos. Também Sisto (2005) refere que as condutas agressivas em meio escolar têm maior probabilidade de ocorrer quando não há supervisão dos professores. Assim, os recreios são o local de eleição para o comportamento *bullying*, seguindo-se os corredores e, finalmente e com pouca expressão, as salas de aula (Pereira, 2005). Por outro lado, Olweus (2005) refere que factores como as atitudes, os comportamentos e as rotinas dos adultos, em particular dos professores, contribuem também para a multiplicação dos comportamentos agressivos e de *bullying*.

Embora o termo *bullying* não tenha um correspondente directo nas diferentes línguas e não exista um consenso relativamente aos comportamentos que pode abranger, Smith e Sharp (1994) consideram que existe algo de comum na definição deste construto, pois a generalidade dos autores admite que se trata de uma manifestação de conduta agressiva entre pares, envolvendo algum tipo de domínio ou abuso de poder de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre alguém que se encontra indefeso. Estes autores referem que, de uma forma geral, os diversos investigadores sugerem que os traços que tipificam o *bullying* compreendem:

- Distintos tipos de agressão (física, verbal, psicológica ou indirecta);
- Indução no outro de sentimentos de inferioridade;
- Um carácter repetitivo e intencional;
- Uma correlação desigual de forças em que o agressor figura numa posição dominante face à vítima;
- Dificuldade da vítima em defender-se, seja por fraqueza física ou psicológica, seja por se encontrar em desvantagem numérica.

Segundo Olweus (1993a) o *bullying* manifesta-se de diversas formas, sendo os comportamentos inseridos nesta categoria, principalmente, de três tipos:

- Directo e físico (bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou danificar objectos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas contra a sua vontade);

- Directo e verbal (insultar, chamar nomes ou atribuir alcunhas, gozar, fazer reparos que evidenciam racismo ou qualquer defeito ou deficiência dos colegas);
- Indirecto (excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, espalhar boatos com vista a destruir a reputação do outro, manipular a vida social dos pares).

Bullock (2002) considera três tipos de *bullying*:

- Físico ou directo (abrange comportamentos como bater, pontapear, empurrar, roubar, ameaçar, usar armas e brincar de uma forma rude e que intimida);
- Psicológico (refere-se a chamar nomes, arrelhar ou pegar com alguém, ser sarcástico, insultuoso ou injurioso, fazer caretas e ameaçar);
- Indirecto (é o mais dissimulado e consiste em excluir ou rejeitar alguém de um grupo).

Para Ramírez (2001), o *bullying* pode assumir as seguintes formas:

- Física (atacar fisicamente, roubar ou danificar objectos);
- Verbal (insultar, pôr alcunhas, interrogar em tom desafiante e ameaçador);
- Indirecta (lançar rumores pejorativos, exclusão social).

Mais recentemente, alguns autores têm vindo a constatar e a estudar outro tipo de *bullying*, habitualmente designado por *cyberbullying*, que consiste na intimidação repetida, com recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (telemóvel, e-mail, redes sociais, world wide web), para enviar mensagens e criar *web sites* de carácter difamatório e hostil, com o objectivo de magoar os outros de forma deliberada e intencional (Li, 2007). Frequentemente, o *cyberbullying* complementa outras formas de violência e, embora possa ter origem no espaço escolar, rapidamente ultrapassa este contexto, conduzindo a vítima a um isolamento extremo que se estende por todo o seu espaço relacional.

Pelo descrito parece claro que, de uma forma geral, os diversos autores consideram que o *bullying* pode adoptar diferentes formas, tais como:

- Pode ser realizado por meios físicos - bater, empurrar;
- Pode assumir formas verbais e psicológicas - chamar nomes, contar segredos, levantar rumores, ameaçar, chantagear (Lyznicki *et al.*, 2004);

- Pode adoptar ainda outras formas como a exclusão do grupo de pares (Martínez, 2002), ou o *cyberbullying*, o abuso através de meios electrónicos e novas tecnologias de comunicação (Li, 2006).

Sintetizando, o *bullying* representa um tipo de agressão entre alunos que está a suscitar uma crescente atenção quer da comunidade educativa, quer da sociedade em geral. Trata-se, pois, de um comportamento agressivo, intencional e sistemático, conduzido por um indivíduo – o provocador ou agressor – ou por um grupo, com a intenção de provocar mal-estar e sofrimento e que ocorre num contexto muito específico – a escola, ou outros locais de convivência entre o grupo de pares. Esse repetido atormentar pode ser físico (Mellor, 1993), verbal (Sullivan, 2000), psicológico e /ou sexual (Arnette & Walsleben, 1998). O alvo do *bullying* pode ser, segundo Olweus (1994), um indivíduo – a vítima – ou um grupo. As acções praticadas pelos agressores contra as vítimas podem durar semanas, meses ou anos (Smith & Sharp, 1994) e, por vezes, decorrem na presença de observadores que geralmente não intervêm.

2.5.2. Tipos de sujeitos no *bullying*

Apesar da definição de *bullying* e das medidas usadas nas investigações realizadas neste âmbito variarem entre si (Espelage & Swearer, 2003; Martínez, 2002), estima-se que este fenómeno afecte entre 7% e 35% das crianças e adolescentes na Europa, Canadá, Estados Unidos, Austrália e Japão (Smith *et al.*, 1999).

De uma forma geral, as crianças e jovens associados a situações de *bullying* são categorizados, de acordo com a sua atitude perante este fenómeno, em agressores (os autores de *bullying*) e vítimas (os alvos de *bullying*). Porém, os estudos que se seguiram às primeiras investigações de Olweus permitiram aferir que dentro destas duas categorias de alunos envolvidos no *bullying*, os agressores e as vítimas, se verificavam disparidades, ao nível dos seus perfis psicossociais. Assim, o conceito inerente aos agressores e às vítimas passou a ser estudado através de outras perspectivas, tendo sido identificada a conjugação de diversas características que levaram ao aparecimento de novas categorias: os agressores/vítimas (Stephenson & Smith, 1989), os agressores ansiosos (Pearce, 1997), os agressores passivos (Dodge, 1989; Olweus, 1999) e as vítimas provocadoras (Olweus, 1973, 1978, 1998; Batsche & Knoff, 1994). Por outro

lado, a participação no *bullying* foi alargada também aos observadores (Campart & Lindström, 1997; Ortega, 1997; Salmivalli *et al.*, 1996).

As investigações realizadas por diversos autores na área do *bullying* permitiram elencar as características dos agressores e das vítimas. Hoover e outros (1992) referem que os estudos sobre a violência escolar efectuados nos EUA indicam que, de uma forma geral, a maioria dos agressores e das vítimas é do sexo masculino e que as raparigas e os rapazes manifestam o seu comportamento de forma diferente. As raparigas expressam o seu comportamento agressivo através da agressão indirecta, denominada manipulação social, e da agressão verbal. Por sua vez, os rapazes tendem a apresentar um comportamento violento anti-social que se expressa, sobretudo, pela agressão física. Leschied e outros (2001) também referem que os estudos apontam para o facto de os rapazes participarem com mais frequência, quer como agressores, quer como vítimas, facto que, de acordo com estes autores, pode ficar a dever-se a uma sobrerepresentação dos rapazes e a uma subrepresentação das raparigas, pois, embora o comportamento agressivo seja mais frequente na população masculina, as raparigas têm igual possibilidade de se tornarem vítimas (Sánchez Santa-Bárbara, 2005). Relativamente às formas de agressão mais habituais, Craig (1998) destaca a agressão física directa e a agressão verbal. As agressões indirectas, de carácter verbal ou social, como, por exemplo, falar mal de uma pessoa ou excluí-la do grupo, são as mais comuns nas raparigas, as quais são também, com muita frequência, vítimas deste comportamento (Veenstra *et al.*, 2005).

Em Portugal, os estudos sobre o *bullying* também revelam que os rapazes são mais frequentemente vítimas de ameaças e de agressões físicas, enquanto que as raparigas são com maior frequência vítimas de agressões indirectas como rumores pejorativos e exclusão social (Pereira *et al.*, 1996).

2.5.2.1. Vítimas

Uma vítima é alguém que se sente indefeso e sofre repetidamente devido às agressões infligidas por outros (Berger, 2007). Para Boulton e Smith (1994) a vítima é alguém que pode experimentar uma das seguintes situações: batem-lhe, arreliam-na, implicam frequentemente com ela ou fazem-lhe coisas desagradáveis sem uma boa razão. Smith e Sharp (1994) afirmam que a vítima é alguém que não se sente confiante na interacção com os seus pares, que apresenta fracas competências auto-assertivas, fraco domínio nas reacções agressivas e que está muito mais predisposto para exibir ansiedade na interacção social. De uma forma geral, as agressões infligidas à vítima podem ir desde a ridicularização, à humilhação, ao afastamento, à exclusão, aos insultos, aos rumores falsos, às ameaças e às agressões físicas.

A principal característica física que distingue as vítimas dos agressores reside no facto de serem fisicamente mais fracos (Rigby, 2002; Farrington, 1993a). Ao contrário destes autores, Olweus (1998) não considera a aparência física como factor determinante das agressões, mas antes como característica que pode ser explorada por parte dos agressores.

Olweus (1978) refere que as vítimas podem apresentar poucas competências sociais e são pouco assertivas quando estão em grupo ou respondem de forma provocativa. De uma forma geral, estes alunos são inseguros, passivos e revelam pouca habilidade para reagir e para se adaptarem no grupo. Apresentam baixa auto-estima, fraco rendimento escolar e um aspecto físico diferente dos padrões impostos pelos seus pares. Este autor chama a atenção para o facto de estas características poderem ser tanto causas como consequências do *bullying*, uma vez que, se este comportamento agressivo ocorrer sistematicamente, conduz a um aumento, quer da insegurança, quer do autoconceito negativo.

Segundo Martínez (2006) as vítimas tendem a ser tímidas, inseguras, sensíveis, mais débeis e sofrem de baixa auto-estima, pelo que raramente se defendem ou retalias quando são agredidas, o que as torna presas fáceis para os agressores. São mais ajuizadas e precavidas, não se mostram agressivas, nem assertivas, nem violentas. Revelam um elevado grau de ansiedade e as relações interpessoais e a rede social são bastante limitadas. Olweus (1993a) refere que as vítimas mantêm uma boa relação com as famílias, em particular com as mães que as protegem excessivamente, e passam mais

tempo em casa do que as outras crianças. Embora não apresentem bons resultados académicos, estabelecem uma boa relação com os professores (Farrington, 1993b).

Autores como Finger, Parada, Marsh e Craven (referidos em Martínez, 2006) destacam a relação entre vitimação e autoconceito, entendido este último como construído a partir da interacção com os outros, tendo em conta que os níveis de maltrato sentidos podem ser facilmente interiorizados pela vítima como sinónimo de fracasso e falta de valor.

De acordo com Olweus (1978), a dinâmica dos problemas de *bullying* na aula difere, em parte, consoante o tipo de vítima. As investigações realizadas permitiram distinguir dois tipos de vítimas: as vítimas submissas ou passivas (as mais comuns) e as vítimas activas ou provocadoras (Olweus, 1998; Schwartz, Proctor & Chien, 2001; Unnever, 2005; Martinez, 2006). As vítimas submissas ou passivas não respondem quando são atacadas, transmitindo, assim, uma imagem de fraqueza, vulnerabilidade, insegurança, submissão e falta de reacção. São crianças/jovens ansiosos, depressivos, sensíveis, reservados/introvertidos, tímidos, infelizes e possuem baixa auto-estima (Olweus, 1998). Apresentam uma constituição física mais débil e têm maior tendência para ideias suicidas do que os seus iguais. Têm poucos amigos, relacionam-se melhor com os adultos do que com os seus pares e dirigem a sua raiva para dentro de si próprias, o que as leva a desenvolver problemas a nível interior (Prinstein *et al.*, 2005). As vítimas provocadoras caracterizam-se por uma combinação de padrões de resposta ansiosa e agressiva (Olweus, 1998). Trata-se de alunos que revelam problemas de concentração e dificuldades na leitura e na escrita, podendo alguns ser considerados hiperactivos (Martinez, 2006). O seu comportamento provoca sentimentos de irritação e tensão que conduzem a reacções negativas dos colegas e inclusivamente da própria turma.

2.5.2.2. Provocadores ou agressores

Boulton e Smith (1994) consideram que o provocador ou agressor é alguém que frequentemente implica com outros, ou que lhes bate, ou que os arrelia ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão. Os agressores diferem das vítimas no

que respeita às expectativas e valores, revelando dificuldade no controlo de impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais (Pereira, 2002).

Caravita (2004) afirma que o comportamento prepotente do agressor, e a sua agressividade em geral, resultam de disposições estáveis de personalidade que se desenvolvem na interacção com o ambiente e que se cristalizam com o tempo. Olweus (1973) defende que a personalidade agressiva do agressor parece ser determinada por uma particular combinação de elementos pessoais e de estilos cognitivos específicos, organizados num permanente modelo de comportamento. Lochman e Dodge (1994) entendem que o estilo cognitivo dos jovens agressores compreende a propensão para culpar ou percepcionar hostilidade nos outros, em vez de em si próprio, facto que tem a sua origem nos problemas de vinculação nos primeiros anos de vida (Downey *et al.* 1998). Os estudos realizados por diversos autores sugerem que os agressores podem ser caracterizados pelo seguinte:

- Agridem aos seus pares (Olweus, 1991);
- Manifestam atitudes positivas para com a violência (Olweus, 1994);
- Têm dificuldade em fazer amigos (Boulton, 1999);
- Apresentam um baixo rendimento escolar, uma atitude e envolvimento escolar negativos, idade superior à média de idades do grupo a que pertencem (Matos, *et al.*, 2009) e historial de repetência de ano (Ramírez, 2001);
- Regra geral são rapazes e são mais violentos do que as raparigas (Kruttschnitt, 1994; Moffitt *et al.*, 2001), uma vez que, por razões culturais, na educação dos indivíduos do sexo masculino existe uma certa tendência para valorizar os comportamentos de domínio físico (Pereira, 2002);
- Possuem maior robustez física relativamente aos outros rapazes (Olweus, 2000) e aos restantes colegas da turma (Ramírez, 2001), o que lhes pode conferir uma certa superioridade e respeito em relação ao grupo e às vítimas. No entanto, como sublinha Farrington (2005), os rapazes de estatura mais baixa têm maior tendência para a agressão;
- Manifestam grande necessidade de dominar e humilhar os outros colegas (Olweus, 1973, 2000);
- Revelam segurança, uma auto-estima elevada, confiança em si próprios e não manifestam medo (Olweus 1978);

- Gostam de desafiar e mostrar superioridade perante as vítimas (Martínez, 2006);
- São respeitados por medo, ainda que a sua conduta não seja aceite (Cerezo, 1997). Mesmo que sejam rejeitados, têm geralmente um pequeno grupo de dois ou três amigos que os apoiam nas práticas agressivas e que parecem gostar deles (Olweus, 2000). De uma forma geral não são crianças isoladas socialmente (Pereira, 2002) e são mais populares do que as vítimas, sendo detentores de uma rede de relações interpessoais mais alargada do que a das vítimas (Almeida, 1995). Esta popularidade diminui com a idade, pois, à medida que crescem, a maturidade e a independência relativamente ao grupo sobrepõem-se à obediência e ao seguidismo por medo (Olweus, 1999). A forma como se relacionam com os outros, pautada por uma baixa capacidade de auto-controlo nas relações sociais, dificulta a sua integração na escola (Martínez, 2006);
- Tendem a ver as situações sociais apenas do seu ponto de vista (Cerezo, 1997) e revelam alguma dificuldade em interpretar os sentimentos dos outros (Farrington, 2005);
- Sentem-se infelizes na escola, relativamente à qual manifestam uma atitude negativa e, frequentemente, não acompanham o ritmo de aprendizagem da turma (Pereira, 2002);
- Têm maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco para a saúde, tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas (King *et al.*, 1996) e de se envolverem na delinquência e na violência (Pereira *et al.*, 1994);
- Vivem as relações familiares com algum conflito. A agressão é uma prática que é naturalmente aceite pela família, revelando os progenitores uma tendência para enfatizar a hostilidade com os seus filhos em detrimento do afecto (Pereira, 2002).

De entre as características de personalidade dos agressores, Ramírez (2001) destaca as seguintes:

- Apresentam elevada auto-estima e assertividade;
- Revelam altos níveis de agressividade e de ansiedade e acatam mal as normas;

- Consideram ser sinceros e não sentem necessidade de parecerem melhores do que na realidade são;
- Revelam ser bastante psicóticos, extrovertidos e um pouco neuróticos;
- Nas relações sociais demonstram pouco auto-controlo, podendo apresentar manifestações de conduta agressiva, impositiva, de teimosia e de indisciplina.

Alguns autores distinguem dois tipos de agressores: os agressores participantes principais e os agressores participantes secundários. Os agressores participantes principais são, geralmente, subdivididos em:

- Agressor seguro de si mesmo: sente satisfação ao exercer o seu domínio e ao humilhar a vítima, manifesta empatia cognitiva, mas não manifesta conduta afectiva nem moral relativamente às suas vítimas (Martínez, 2006);
- Agressor activo: utiliza a força física de forma impulsiva, manifesta descontrolo emocional (Schwartz *et al.*, 1997) e revela uma conduta organizada de forma a alcançar os seus objectivos (Olweus, 2005);
- Agressor social-indirecto: possui uma capacidade de planificação maquiavélica e uma grande habilidade social para maltratar (Sutton e Keogh, citados em Martínez, 2006);
- Agressor agredido: detentor de um perfil misto denominado agressor/vítima, é agredido pelos mais fortes, mas é mais agressor do que agredido (Olweus, 1978).

Nos agressores participantes secundários distinguem-se dois tipos:

- Agressor ansioso ou reactivo: é inseguro, nervoso, ansioso e emocionalmente instável. Perante o acumular de tensões revela um modelo de resposta reactiva (Martínez 2006);
- Agressor seguidor ou passivo: participa a nível colectivo enquanto seguidor, mas não age. Deseja assegurar a sua protecção relativamente ao líder, que também teme (Olweus, 1999).

Sintetizando, podemos afirmar que os estudos mostram que os agressores são, usualmente, crianças ou jovens que revelam pouca empatia e que apresentam uma constituição física mais robusta do que os seus pares. De uma forma geral, pertencem a famílias pouco estruturadas, caracterizadas por um fraco relacionamento afectivo entre

os seus membros, por uma insuficiente supervisão da parte dos pais ou dos responsáveis pela sua educação/formação e pela existência de comportamentos violentos no seio da família como forma de solucionar conflitos.

2.5.2.3. Observadores

Para além das vítimas e dos agressores, alguns autores fazem referência aos observadores, os quais não se envolvem directamente em actos de *bullying*. De um modo geral calam-se, por recearem ser a próxima vítima, por não saberem como agir e por não acreditarem nas políticas de actuação da escola. Este clima de silêncio pode ser interpretado pelos agressores como afirmação do seu poder, ajudando a fomentar e a validar a continuação das condutas agressivas. A maioria dos observadores simpatiza com as vítimas, tendendo a não as culpar pelo ocorrido, condena o comportamento dos agressores e deseja que os professores intervenham de forma mais eficaz (Menesini & Modiano, 2003). Tendo em conta as características reveladas pelos observadores, Martínez (2006) considera os seguintes tipos de observadores:

- O observador indiferente (não se envolve nem mostra qualquer reacção perante as ocorrências, desde que não lhe sejam dirigidas);
- O observador culpabilizado (sente medo do agressor, não se atrevendo a agir por poder ser o próximo a ser agredido, mas sente-se culpado por não actuar, pois reconhece a injustiça do que observa);
- O observador amoral (justifica os comportamentos agressivos como inevitáveis, normais e lógicos, baseando-se na lei do mais forte e da cobardia da vítima, considerando que nada pode alterar a situação).

Numa investigação realizada por Salmivalli e outros (1996) foram assinalados três grupos de observadores denominados observadores secundários: os apoiantes do agressor, os apoiantes da vítima e os neutros. Fekkes e outros (2005) apresentam uma classificação dos observadores baseada na forma como estes reagem ao *bullying*. Assim, distinguem os auxiliares (participam da agressão), os incentivadores (incitam e estimulam o agressor), os observadores (só observam ou afastam-se) e os defensores (protegem a vítima ou chamam alguém para interromper a agressão).

2.5.3. Factores de risco

O *bullying* é um fenómeno complexo, pelo que torna-se difícil apontar uma só causa como explicação para o despoletar destes comportamentos violentos. Considerando a preocupação social decorrente dos efeitos do *bullying*, a curto e longo prazo, os investigadores têm vindo a estudar as causas e os factores subjacentes a estes comportamentos agressivos com o objectivo de, por um lado, conseguir um maior entendimento teórico da agressividade humana e, por outro, planear e implementar intervenções dirigidas à redução da agressão e da violência na escola.

Desde a década de setenta, que marca o início dos estudos sobre o fenómeno do *bullying*, têm sido diversas as teorias que tentam explicar os comportamentos agressivos, realçando algumas delas os aspectos genéticos, as capacidades cognitivas, a personalidade, a vulnerabilidade, a resistência ou flexibilidade dos indivíduos, enquanto outras enfatizam os factores ambientais, as práticas familiares agressivas, a pressão social do grupo e as práticas educativas escolares (Martínez, 2006). Matos e outros (2009) propõem uma abordagem baseada no modelo biopsicossocial, defendendo que na origem das condutas de *bullying* existe uma interligação entre factores biológicos, factores interpessoais e ambientais, e factores de personalidade. De acordo com Beane (1999), os factores de risco associados aos comportamentos violentos são os seguintes:

- Factores individuais (desordens psicológicas, o facto de ter sido vítima de maus tratos em criança, um passado marcado por um desenvolvimento violento, o abuso de substâncias nocivas - drogas e álcool);
- Factores relacionais (mau acompanhamento por parte dos pais, conflitos violentos entre os progenitores, baixo estatuto socioeconómico e envolvimento dos pares em situações de violência);
- Factores da comunidade (elevadas taxas de criminalidade, pobreza, desemprego, tráfico de drogas, políticas institucionais desadequadas e precariedade dos serviços de apoio às vítimas);
- Factores sociais (desigualdade de género, mudanças sociais rápidas, normas culturais que protegem a violência, fácil aquisição de armas, conflitos / pós-conflitos e ineficácia do cumprimento das leis).

Loeber e Dishion (1983), Coie e Dodge (1998), Moffitt e Caspi (2000), Matos e outros (2009) classificam os factores potenciadores de comportamentos de *bullying* segundo três níveis:

- A nível individual (ousadia elevada ou baixo nível cognitivo, fraco rendimento escolar, histórias de agressão precoce, consumo de substâncias nocivas antes dos 12 anos de idade);
- A nível familiar (fraco envolvimento e supervisão parental, práticas disciplinares dos pais, conflitos violentos entre os progenitores, discórdia parental ou separação dos pais e criminalidade familiar);
- A nível social (baixo estatuto socioeconómico, infra-estruturas fracas ou inexistentes, desemprego, tráfico de substâncias ilícitas e fácil aquisição de armas).

Martínez (2006) aponta como factores mais relevantes para o surgimento de situações de *bullying* entre alunos:

- A família, enquanto modelo e núcleo de educação, de relação e de interiorização de regras;
- A sociedade, enquanto potenciadora de uma divisão, cada vez mais acentuada, entre ricos e pobres e facilitadora de determinados comportamentos de risco;
- A sociedade e a sua influência sobre a escola.

De seguida faz-se uma breve exposição dos factores de risco associados aos comportamentos de *bullying* (factores individuais, factores familiares, factores sociais e factores escolares).

2.5.3.1. Factores individuais

As pesquisas efectuadas permitiram verificar que os factores individuais mais testados pelos investigadores são os problemas relacionados com complicações natais e perinatais; os problemas de saúde, em especial os problemas cardíacos; os distúrbios psicológicos internalizados, como nervosismo, ansiedade e depressão; os problemas de

temperamento ligados à concentração e à hiperactividade; a agressividade; a iniciação precoce de condutas violentas; a crença no comportamento anti-social; o abuso precoce de álcool e drogas. Em alguns estudos, para além dos factores anteriormente mencionados, foram ainda considerados outros factores como baixo nível de inteligência, associado a uma maneira inadequada de resolver os problemas que possam surgir.

Rutter e outros (1998), DeMatteo e Marczyk (2005) identificaram os seguintes factores de risco de carácter individual: défices cognitivos, especialmente relacionados com competências verbais e de planificação; erros na interpretação e processamento de informação social; fracas competências sociais; impulsividade; hiperactividade; problemas de atenção; abuso de estupefacientes; fraco controlo comportamental; procura de sensações e historial anterior de comportamentos agressivos, de início precoce.

Os estudos de Bettencourt e outros (2006), realizados com o objectivo de procurar compreender qual a relação entre a personalidade do indivíduo e o seu comportamento agressivo, sob condições de provocação e na sua ausência, permitiram constatar a existência de diversas variáveis da personalidade que influenciam o comportamento agressivo, tanto perante situações de provocação como em condições neutras, tais como a agressividade e a irritabilidade. No entanto, constatou-se, também, que outras variáveis como, por exemplo, a zanga ou a dissipação-ruminação, levam a que os comportamentos agressivos surjam apenas quando ocorre provocação. De entre os factores de risco que se têm revelado consistentes nas diversas pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas, em diversos países, estes autores destacam como mais determinantes e também mais estáveis: a hiperactividade, a impulsividade, o défice de atenção, a tendência para as crianças agressivas, disruptivas ou anti-sociais se revelarem agressores e manterem as condutas anti-sociais e a relação entre a agressão escolar e a fraca empatia, sobretudo a afectiva. Relativamente aos factores que se têm revelado menos consistentes, os autores consideram ser provável que um baixo Quociente de Inteligência (QI) e o insucesso académico se encontrem relacionados com a agressão escolar, enquanto a depressão e a baixa auto-estima se encontram mais relacionadas com a agressão das raparigas do que com a dos rapazes.

2.5.3.2. Factores familiares

A família constitui um dos núcleos de referência para a aquisição de modelos de conduta. Assim, alguns comportamentos dos pais podem ser considerados como influentes para o desenvolvimento de comportamentos agressivos nas crianças e jovens. Segundo vários autores, o comportamento agressivo da criança tem muitas vezes a sua origem na forma como esta é educada pelos seus pais, pois os estilos de educação baseados em níveis elevados de punição, na confrontação directa com a criança, e no reforço de condutas negativas e/ou indiferença promovem o desenvolvimento desses comportamentos. Nesta linha de ideias, Blaya (2006) afirma que “os pais são os primeiros referentes da criança e servem de modelo em termos de comportamento a adoptar” (p. 82). Esta autora considera que alguns factores familiares como a falta de supervisão parental e de clarificação dos papéis familiares, a ausência de regras claras, os ambientes familiares demasiado autoritários ou estilos parentais inconsistentes, bem como a falta de comunicação são prenúncio de comportamentos desviantes e violentos.

Baseando-se sobretudo em estudos realizados com rapazes, Olweus (1993b) identificou quatro factores principais no desenvolvimento de comportamentos de *bullying*:

- O negativismo da mãe (hostilidade, rejeição, frieza e indiferença);
- A falta de limites e regras estabelecidas, a permissividade, a tolerância e liberdade em demasia, por parte de quem ministra os cuidados primários;
- A utilização, por parte dos pais, de uma disciplina baseada no exercício do poder, com recurso a ameaças, punição física e explosões de violência emocional;
- O temperamento demasiado activo e explosivo da própria criança, em particular dos rapazes.

Os estudos de Olweus (1993b) revelaram, também, que não existe uma relação entre o baixo nível socioeconómico das famílias e a predominância dos quatro factores acima referidos, pois estes verificam-se independentemente das condições económicas parentais. Brennan e outros (2003) defendem que o envolvimento dos pais em situações ilegais, a depressão da mãe, o alcoolismo e a toxicodependência são factores que podem aumentar o risco de comportamentos anti-sociais e de problemas psíquicos. No que respeita à existência de uma relação insegura ou desequilibrada com a mãe, os autores

referem que, nas raparigas, pode desenvolver comportamentos suicidas, enquanto nos rapazes, pode originar ansiedade de separação, fraco desenvolvimento das competências sociais e pode, ainda, favorecer a vitimização ou comportamentos violentos.

Smith (2006) refere que os factores familiares podem interagir com factores genéticos, com o temperamento e com o género. Este autor considera que os factores de risco mais importantes são os seguintes:

- Os conflitos familiares em geral (entre pais e entre irmãos) e a forma como ocorrem;
- As estratégias disciplinares parentais deficitárias, especialmente as mais severas e inconsistentes;
- As relações negativas entre o progenitor e o filho;
- A depressão crónica da mãe.

Bettencourt e outros (2006) referem que as pesquisas desenvolvidas por diversos autores revelaram que a presença de traços de violência, de conflitos parentais e divórcio, de pobreza, de provocação e de má qualidade das relações entre pais e filhos figuram como algumas das mais importantes variáveis situacionais que influenciam os comportamentos agressivos das crianças.

2.5.3.3. Factores sociais

O comportamento violento pode ser resultado da actuação de factores sociais como condições de vida difíceis, problemas económicos, inflação, desemprego, e conflitos políticos. Neste sentido, Martínez (2006) considera que é na própria sociedade que se podem encontrar as causas de muitas formas de violência que afectam as crianças e jovens e aponta alguns dos factores que contribuem para esses comportamentos:

- O modelo económico utilizado na maioria dos países, que acentua, cada vez mais, as desigualdades sociais;
- Os processos migratórios conducentes à formação de guetos;
- O aumento das diferenças sociais e o acesso ao bem-estar social;
- A facilidade de acesso a determinadas drogas e o consumo de álcool.

Nesta perspectiva, a atitude da sociedade perante a violência é um factor que pode incrementar a incidência deste tipo de comportamentos. Uma sociedade individualista,

que incita a competição, não pode exigir uma atitude tolerante de quem nela se insere. A este propósito, Silva (2004) afirma que a violência deve-se “à quase absoluta consideração de regras e valores morais privados (fidelidade aos amigos, por exemplo) e ligados à glória (beleza, prestígio social e status financeiro) em detrimento ou pela banalização dos valores morais públicos (justiça, honestidade, respeito mútuo)” (p. 19).

O comportamento violento pode, igualmente, resultar da rejeição que o indivíduo sofre por parte do seu grupo social, levando-o ao isolamento e impedindo-o de partilhar experiências básicas de interacção social que são indispensáveis para o desenvolvimento das competências sociais (Ramírez, 2001).

Os estudos de Wood e outros (referidos em Ramírez, 2001) mostram a existência de outro factor de risco muito importante, a influência exercida pela exposição repetida à violência dos meios de comunicação. Segundo os autores, foi possível observar que, em 70% das experiências realizadas, ver filmes violentos aumentava significativamente o nível de agressividade dos sujeitos. O facto de, actualmente, as crianças e jovens não disporem de um acompanhamento adequado para o visionamento e interpretação das imagens disponibilizadas pelos *media* (televisão, internet, cinema) pode contribuir para aumentar os comportamentos violentos, pois, de acordo com a teoria de aprendizagem social de Bandura (1973), o comportamento agressivo é socialmente aprendido. Olweus (2000) também refere algumas investigações que permitiram observar que as crianças e os adolescentes que têm por hábito ver filmes violentos tornam-se mais agressivos e manifestam menos empatia para com as vítimas.

Ramírez (2001) considera ainda um outro factor potenciador de condutas agressivas, a escassa cobertura legal relativamente a certos tipos de violência, como assaltos a crianças, levados a cabo por outros colegas da escola. Quando estes actos ocorrem de forma sistemática, os alunos sentem-se intimidados e amedrontados, resultando a vida escolar num pesadelo, chegando, em casos extremos, a recusar-se a frequentar a escola.

2.5.3.4. Factores escolares

Taborda e outros (2000) consideram que a escola tem vindo a ser associada ao acréscimo da violência juvenil, porquanto figura como um local privilegiado de

expressão dessa mesma violência e, simultaneamente, é encarada ela própria como potenciadora de violência, através das frustrações que provoca em alguns alunos. Na realidade, a escola reflecte, por um lado, o ambiente exterior e, por outro, propicia a aquisição de modelos de conduta, constituindo, por isso, juntamente com a família e o grupo de pares, um dos mais importantes contextos socializadores. Assim, como nos referem Vitaro e outros (2000), é perfeitamente natural que as variáveis associadas à escola se encontrem relacionadas com o ajustamento ou desajustamento dos jovens.

De acordo com os resultados de algumas investigações (Crick & Dogge, 1994), são as características individuais dos agressores e das vítimas, ou seja a presença de patologias, a falta de competências sociais ou as características da família que geram a violência escolar. Porém, os resultados de outros estudos permitiram concluir que a violência escolar parece resultar de uma gestão errada do grupo de alunos (Adams & Russakoff, 1999; Roland, 2000) e da cultura de escola (Debarbieux, 1999), já que este fenómeno varia muito de escola para escola, independentemente das características socioeconómicas e do tamanho do estabelecimento de ensino (Olweus, 1993a; Debarbieux, 1999; Blaya, 2001). Hargreaves e outros (1975), Reynolds e outros (1976), com as suas pesquisas sobre a influência das características da escola no desenvolvimento da violência escolar, bem como Mortimore e outros (1988), Hanewinkel (2004), com os seus estudos que versam os problemas de comportamento, concluíram que a qualidade do clima (educacional e social) das escolas e, em particular, da aula, influencia significativamente a violência.

De entre os factores de risco escolares, os mais referidos na literatura são os seguintes: o meio em que a escola se insere, o tamanho e a estrutura da escola, o sistema de gestão da disciplina, a influencia da direcção, a atitude dos docentes, o insucesso escolar e o ano de estudo desejado.

Muitos têm sido os autores a constatar que nas escolas situadas em meios urbanos ou socialmente desfavorecidos existem mais problemas de indisciplina e de violência do que em meios rurais, suburbanos ou de classes sociais mais favorecidas. Por seu turno, as conclusões dos estudos de Gottfredson e Gottfredson (1985), Blaya (2002) contradizem as investigações anteriores (que consideravam que os comportamentos disruptivos dos alunos eram o reflexo do que se passava no exterior da escola), uma vez que permitiram observar que existem grandes diferenças entre escolas com características socioeconómicas similares. Debarbieux (2004) desenvolveu algumas pesquisas em escolas francesas, cujos resultados destacam, que embora as

características socioeconómicas influenciem a violência escolar, determinadas escolas de sectores sociais desfavorecidos apresentam um clima melhor do que outras de sectores socialmente mais favorecidos. De acordo com o autor, os resultados obtidos podem estar relacionados com o facto de nestes estabelecimentos de ensino existir uma cultura que aborda clara e sistematicamente a violência escolar, e que não tolera nenhuma manifestação de agressividade, seja da parte dos alunos, seja da parte dos adultos.

Alguns autores (Grisay, 1993; Debarbieux, 1996) defendem que o número de alunos e a estrutura da escola influenciam o clima escolar, sobretudo em estabelecimentos de ensino situados em meios socialmente desfavorecidos. Porém, os resultados de um estudo comparativo entre escolas francesas e inglesas, realizado por Blaya (2001), revelaram que o tamanho das escolas inglesas não influenciava tanto o clima como nas escolas francesas, dependendo este, em grande medida, da direcção das instituições. No entanto, Felson (1994) faz notar que as escolas de grande dimensão são mais favoráveis à ocorrência de problemas de violência, quer porque necessitam de maior vigilância, quer porque a relação entre os alunos e os adultos é mais distante, o que prejudica o sentimento de pertença, agente facilitador de um clima social pouco violento.

No que respeita à gestão da disciplina, Olweus (1993a) concluiu que se obtinham melhores resultados quando se implicavam os alunos no processo de elaboração das normas disciplinares. Funk (citado em Blaya, 2006) considera que factores como o sentimento de injustiça em relação ao regime das sanções, bem como a ausência de um regulamento claro e coerente contribuem para um clima escolar negativo e agressivo e para o desenvolvimento de comportamentos desviantes (absentismo, insolência).

A forma como é dirigida a escola constitui a chave para fomentar um clima positivo, o que implica uma direcção que coordene a organização geral e os recursos necessários para que a eficácia dos docentes, a aprendizagem dos alunos e o bem-estar de todos sejam uma realidade (Blaya, 2001). Naturalmente que, criar este ambiente, implica um grande trabalho, uma grande disponibilidade e dedicação, bem como assumir responsabilidades legais cada vez maiores.

Segundo Baerveldt (1992), a aula é um dos contextos que mais influencia o clima da instituição e a integração dos alunos na escola. Os docentes servem de modelo para os discentes, pelo que devem fomentar interacções positivas e devem, ainda,

proporcionar aos estudantes oportunidades (actividades extra-curriculares) que lhes permitam valorizar outras capacidades, bem como criar relações entre os professores e os alunos fora do contexto de sala de aula. Estas actividades, para além de desencadearem um sentimento de pertença, comprometem os jovens com a escola, o que incrementa o bem-estar dos alunos e previne a violência (Farrington, 2005). A este propósito, Blaya (2006) destaca a necessidade dos professores desenvolverem o seu papel de educadores e de considerarem os alunos como indivíduos.

Vettenburg (2002) e Blaya (2003) referem várias investigações que comprovaram que um elevado sentimento de insegurança entre os docentes, resultante de factores como turmas muito numerosas, uma carga de trabalho administrativo demasiado pesada ou o estatuto (por vezes precário) do professor podem repercutir-se negativamente na actuação dos alunos, prejudicando a comunicação, a aprendizagem, a qualidade da relação e o bom ambiente na escola. Assim, de acordo com este enfoque, quando pretendermos melhorar o clima de escola devemos ter em atenção não só o comportamento dos alunos, mas, também, o bem-estar e a imagem positiva que os adultos têm de si mesmos. A formação específica, inicial e contínua, parece ser um dos factores de protecção mais eficaz contra a violência escolar, pois os estudos enfatizam que é imprescindível que os professores e demais agentes educativos estejam preparados para resolver os conflitos com que se deparam, cada vez mais, nos estabelecimentos de ensino (Blaya, 2006).

Gottfredson e outros (1996) salientam que o desempenho escolar é também um dos factores a considerar, uma vez que diversos estudos têm permitido observar que os alunos com insucesso escolar apresentam maiores níveis de comportamento disruptivo, sendo estes resultados mais evidentes em jovens mais velhos (rapazes e raparigas). Nesta linha de ideias, Blaya (2006) refere que os alunos com fraco desempenho escolar têm maior probabilidade de se envolver em comportamentos violentos e de estabelecer relações negativas com os docentes e com os seus pares. Para esta autora,

uma escola que não consegue gerar um sentimento de sucesso, a valorização da aprendizagem e uma ligação forte nos seus alunos será incapaz de fazer concorrência aos grupos de pares desviantes no seio dos quais o aluno com insucesso será mais facilmente tentado a valorizar-se. (p. 88)

Nesta perspectiva, as escolas que valorizem as aprendizagens dos seus alunos poderão contribuir para inverter os dados relativos à violência escolar que, nos últimos tempos, têm vindo a crescer exponencialmente.

O ano de estudo desejado é outro factor que parece estar relacionado com o comportamento anti-social dos jovens (Crosnoe, 2002). De acordo com esta abordagem, se os alunos não estão direccionados para expectativas futuras relacionadas com a escola, não vêem de modo tão comprometedor o seu envolvimento em comportamentos ditos desviantes, estando mais orientados para o contexto de grupos de pares.

Roth e Brooks-Gunn (2000) referem a existência de três factores importantes no contexto escolar – *Appropriate, Behavior, Connection* (Quadro 2.1).

Quadro 2.1 – *Appropriate, Behavior, Connection* (adaptado de Roth e Brooks-Gunn, 2000)

<i>Appropriate</i>	Deve ser criado um ambiente escolar apropriado e adequado aos jovens.
<i>Behavior</i>	É importante termos sempre presente a influência do comportamento dos outros na escola.
<i>Connection</i>	Deve promover-se a ligação à escola e demais intervenientes no contexto educativo.

Em resumo, de acordo com diversos autores, ainda que os factores escolares não sejam os únicos responsáveis pelo despoletar de relações agressivas entre os alunos, podemos afirmar que “algumas características e parâmetros escolares estão correlacionados com a violência vivida pela comunidade educativa” (Blaya, 2006, p. 85). De facto, a convivência escolar depende de uma série de variáveis de distintos níveis: individuais, do grupo de alunos (na aula ou nos intervalos) e da escola, em si mesma. Os estudos efectuados salientaram aspectos de cariz distinto, como sejam aspectos estruturais e organizativos, além de relacionais e pedagógicos. O desajuste ou desadaptação pode ser visível através da violência que afecta significativamente o ambiente escolar, deteriorando não só as relações interpessoais de todos os agentes educativos mas também o desempenho escolar dos discentes (Abramovay, 2005).

Pelo descrito anteriormente podemos considerar que o clima escolar afecta os alunos, os professores e demais agentes educativos, pelo que parece essencial promover um ambiente onde a indisciplina e a violência sejam considerados como inaceitáveis;

um clima escolar que permita o estabelecimento de relações interpessoais aprazíveis entre todos os membros da comunidade educativa, particularmente entre o grupo de pares. Na verdade, uma cultura de escola que enfatiza o êxito e se baseia em sanções positivas, como os encorajamentos e as felicitações, terá efeitos positivos no comportamento dos alunos (Blaya, 2006) e contribuirá para fortalecer a ligação com a escola, o que parece funcionar como um factor de protecção no que respeita a comportamentos desviantes. Por sua vez, o bom relacionamento da criança/jovem com a família vai reforçar a sua auto-estima, valorizando a atitude do aluno em relação à escola. Acresce ainda, e tal como nos refere Ferreira (2000), que as práticas escolares que não isolam os alunos desnecessariamente (através de suspensões, expulsões) e não encorajam a formação de grupos de pares desviantes, também reforçam a auto-estima do jovem, pois criam um sistema consistente de reforço e reconhecimento, agindo preventivamente face a comportamentos anti-sociais.

De forma a minimizar ou, até eliminar os efeitos negativos dos factores escolares, as investigações apontam para a implementação de programas de prevenção que tenham em conta as diferentes formas de violência entre iguais, que incluam perspectivas sobre o desempenho e que não sejam dirigidos apenas aos alunos, mas, também, aos adultos. Howard e outros (1999) concluíram que os programas que se têm tornado mais eficazes são aqueles que incluem a família e a comunidade educativa.

2.5.4. Consequências do *bullying*

O *bullying* apresenta taxas de prevalência elevadas nas escolas de todos os países, facto que constitui um grave problema, dadas as consequências mais ou menos graves que pode trazer, tanto para as vítimas, como para os agressores, para os observadores e para a sociedade em geral. Estas consequências podem surtir efeitos a curto e/ou longo prazo (Williams *et al.*, 1996), podendo até ser observados na idade adulta (Olweus, 1993a).

Fekkles e outros (2005) consideram que os comportamentos de *bullying* representam um factor de risco acrescido para o desenvolvimento de problemas de saúde (mental e física), seja para as vítimas, seja para os agressores. Para Serrano (2006) o *bullying* tem efeitos mais graves que a violência escolar ocasional, já que as

vítimas estão mais nervosas, sentem-se mais tristes e sós, apresentam um menor rendimento escolar e maiores alterações do sono do que as que são agredidas ocasionalmente.

Os alunos vítimas de *bullying* revelam maior tendência para ideias suicidas que os seus pares (Cleary, 2000) e sofrem frequentemente de dores de cabeça e de estômago, de incontinência urinária durante o sono, de depressão e insónias (Salmon *et al.*, 1998). Pedreira (2004) refere que as vítimas manifestam uma grande tensão nervosa, com sintomas como gastralgias e cefaleias, pesadelos ou ataques de ansiedade, podendo também surgir alterações de comportamento (birras e negativismo, fobias e medos da escola) que, muitas vezes, resultam em absentismo e abandono escolar (como forma de comportamento de evasão). Por sua vez, Roland (2002) salienta o estado de medo que paira sobre as vítimas, por sentirem que as suas vidas estão ameaçadas e não saberem como sair desta situação.

Pereira (2002) aponta as seguintes consequências do *bullying* para as vítimas: perda de autoconfiança e confiança nos outros, falta de auto-estima, autoconceito negativo e depreciativo, falta de concentração, morte (suicídio ou vítima de homicídio), dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas. Já para os agressores, refere a dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm; a crença na força, para solução dos seus problemas; problemas de relacionamento afectivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrolo e comportamentos anti-sociais.

De uma forma geral, as consequências do *bullying* nos agressores prendem-se com o facto de apresentarem maior tendência para comportamentos de risco, como consumo de tabaco e álcool (King *et al.*, 1996) e consumo de drogas (DeHaan, 1997), quando comparados com os outros colegas. Também acabam por não ter grande prazer em frequentar a escola, o que se traduz em maus resultados escolares (Due *et al.*, 1999). Os agressores que mantêm a sua conduta agressiva terão problemas no futuro no que concerne ao desenvolvimento e manutenção de relações positivas (Bullock, 2002).

As pesquisas realizadas por Olweus (1993b) permitem concluir a existência de uma forte correlação entre a prática do *bullying* sobre os colegas em idade escolar e a experiência de problemas legais ou criminais na idade adulta, dado que existe uma grande probabilidade de estes comportamentos se tornarem crónicos, crescendo com os indivíduos e continuando a revelar-se na fase adulta, interferindo sempre de forma negativa com a sua capacidade para desenvolver e manter relacionamentos positivos.

O estudo de Juvonen e outros (2003), realizado com o objectivo de verificar o reflexo do *bullying* nos intervenientes neste fenómeno, permitiu concluir o seguinte:

- Os provocadores são os que manifestam menos problemas de adaptação, pois são psicologicamente mais fortes do que os colegas não envolvidos em *bullying*. Apreciam o estatuto social elevado que detêm entre os seus colegas, embora estes tendam a evitar a sua companhia;
- As vítimas revelam-se emocionalmente mais deprimidas e são socialmente marginalizadas pelos colegas;
- O grupo das vítimas provocadoras destaca-se como o mais complicado, apresentando maiores problemas de conduta, menor adaptação ao meio escolar, maior rejeição por parte dos pares e elevados níveis de depressão e solidão.

Pereira (2002) chama a atenção para o facto de algumas consequências dos comportamentos de *bullying* poderem também ser associadas às suas causas, “observando-se um feedback permanente entre o output e o input, reforçando certas tendências e agravando as dificuldades” (p. 24).

Em suma, diversos autores identificam várias consequências do *bullying* nas vítimas, quer ao nível da saúde, com sintomas físicos (dores de cabeça, garganta, barriga) e psicossomáticos (irritabilidade, nervosismo, cansaço, falta de apetite, insónias), quer ao nível do bem-estar psicológico, através de sentimentos de solidão, tristeza, infelicidade, baixo autoconceito, elevados níveis de depressão, ansiedade e maior risco de suicídio. Amado (2005) refere que o *bullying* está na base de depressões e dificuldades de inserção social futuras da vítima, quando adulta. Acrescenta, ainda, o autor que parece existir uma maior incidência de delinquência nos jovens com historial de *bullying* na escola. Ramírez (2001), Pereira (2002) e Seixas (2005) defendem que as crianças e jovens vítimas de *bullying* são, por norma, mais isoladas socialmente, têm baixos níveis de popularidade e dificuldade em fazer amigos, passando muito tempo sozinhas na escola, o que pode desenvolver elevados níveis de evitamento à escola, bem como sentimentos de insegurança. A consequência extrema do *bullying* pode ser o suicídio, situação que, de acordo com Pereira (2002) está relacionada com uma série de comportamentos ou atitudes que se vão agravando e mantendo ao longo da vida e que, na maior parte dos casos, arrastam consigo consequências negativas com alguma gravidade. Estes efeitos negativos estarão sempre presentes e vão influenciar todas as

decisões, imagens, atitudes e comportamentos que a pessoa constrói relativamente a si própria, aos outros e ao mundo.

2.6. Prevenção e intervenção na indisciplina e violência escolar

Qualquer pessoa, ao longo do seu percurso escolar, acaba por presenciar comportamentos violentos os quais, na sua maioria, são ocasionais, o que não significa que cruzemos os braços. Pelo contrário, devemos pugnar para que estas situações deixem de ocorrer ou que, pelo menos, ocorram com menor frequência e gravidade. No entanto, também não podemos esquecer o contexto em que estes comportamentos ocorrem, um contexto de múltiplas interações entre colegas e, por isso, gerador de múltiplos conflitos, numa fase da vida em que as competências sociais para a resolução dos mesmos ainda estão a ser adquiridas.

Num sistema de ensino ambíguo e desorganizado no que respeita ao controlo disciplinar não é fácil estabelecer regras claras e ponderadas que visem exercer alguma influência sobre o comportamento dos alunos, com o objectivo de o ajustar aquilo que é considerado como padrão de comportamento imprescindível ao normal funcionamento das actividades lectivas e da instituição escolar.

As leis, por vezes, são incompletas, ambíguas e não são cumpridas integralmente. As escolas são diferentes, bem como os professores, os alunos e os seus pais/encarregados de educação. Em cada escola, os estudantes, o pessoal docente e o pessoal não docente agem de maneiras diversas e, muitas vezes, mais em conformidade com os seus próprios valores do que com as regras estabelecidas. Os professores têm experiência, idade e valores culturais diferentes. Por exemplo, usar boné na sala de aula pode ser considerado um comportamento desviante para alguns docentes mas não para outros, ou seja, a mesma situação verificada numa sala de aula pode ou não ser considerada um comportamento indisciplinado. Deste modo, não existe unicidade no entendimento de cada professor quanto ao que deve ser considerado como indisciplina. As famílias também revelam algumas incoerências relativamente ao estabelecimento de regras. Nas classes sociais menos favorecidas recorre-se a sanções físicas para fazer prevalecer as regras, enquanto que as classes mais favorecidas usam a linguagem para as fundamentar e explicitar (Pinto,

1995). A mesma autora conclui que a integração escolar é mais difícil para os alunos que não estão familiarizados com o uso de um código elaborado.

Para Estrela (1996), a capacidade de prevenir, impedir ou, pelo menos, limitar possíveis e naturais situações de indisciplina está directamente relacionada com a formação relacional do professor. Nesta perspectiva, a autora sugere que na formação (inicial e contínua) de professores a prevenção da indisciplina assuma uma prioridade irrefutável, pois é fundamental “preparar o professor para encontrar por si as respostas aos problemas relacionais que lhe são postos na sua prática lectiva” (Estrela, 1996, p. 36).

Sampaio (1996a) refere que “a questão da indisciplina na escola é um mar de equívocos” (p. 32) e aponta a disparidade e falta de homogeneidade das regras estabelecidas como um dos principais problemas. De escola para escola, de aula para aula e de professor para professor as regras divergem, facto que as torna pouco coerentes aos olhos dos alunos. Por exemplo, a forma como os professores lidam com o problema dos bonés não é consensual e a punição, para o mesmo comportamento ou comportamentos semelhantes, não é feita de forma estandardizada, o que causa aos alunos alguma perturbação e insegurança relativamente à sua postura em sala de aula. No que respeita ao ambiente escolar, Sampaio (1996a) enumera três tipos de regras:

- As regras formais, emanadas do Ministério da Educação;
- As regras não formais, determinadas em cada estabelecimento de ensino;
- As regras informais (as regras sociais).

A coexistência de todas estas regras pode resultar em acções contraditórias e incoerentes, susceptíveis de causar alguma confusão quanto às regras pelas quais professores, pais e alunos se devem orientar. Para resolver estes equívocos que caracterizam a indisciplina nas escolas portuguesas, Sampaio (1996a; 1996b) propõe seis medidas:

- Co-responsabilização de pais, professores e alunos: a responsabilização partilhada é necessária para compreender as crianças e jovens;
- Melhoria da comunicação entre professores e alunos: “os professores necessitam de criar espaços de diálogo nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afectiva, mediada por qualquer coisa que não o tradicional conteúdo curricular” (Sampaio, 1996b, p. 94);

- Maior envolvimento dos pais junto dos seus filhos, pois “o que e passa em casa influencia o comportamento do aluno na escola” (Teixeira, 1995, p.115);
- Promover na escola actividades que mantenham os alunos constantemente ocupados;
- Existência de conteúdos programáticos dirigidos aos interesses dos alunos;
- Procurar perceber as razões da indisciplina ou da violência, pois “no contexto escolar toda a conduta agressiva tem um sentido relacional” (Sampaio, 1996a, p. 33).

Estrela (1996) parece corroborar estas seis propostas, uma vez que defende que o diálogo, a comunicação e a melhoria do relacionamento entre pais, professores e alunos podem trazer muitas vantagens, contribuindo para eliminar numerosos casos e situações de indisciplina, já que “para compreender a criança importa, pois, que professores e pais dialoguem e partilhem” (Teixeira, 1995, p. 115).

Sampaio (1996b) defende que, no sentido de acautelar eventuais comportamentos disruptivos, o professor tem de ser competente, dedicado e dinâmico. As aulas devem ser cuidadosamente planeadas e o professor deve imprimir-lhes o dinamismo imprescindível ao envolvimento permanentemente dos alunos. Porém, e apesar da observância destes esforços, as situações de indisciplina podem surgir e, quando isso acontecer, a situação pode ser ultrapassada sem grande agitação se o professor reagir de forma diferente daquela que é esperada pelo aluno. Neste sentido, estabelecer regras gerais mais precisas, promover uma verdadeira relação afectiva entre o professor e os alunos e melhorar o clima relacional entre todos intervenientes no processo educativo torna-se indispensável para atenuar e eliminar muitas situações de indisciplina.

A par da indisciplina, outro fenómeno recorrente nas nossas escolas é a violência e, em particular, o *bullying*. Díaz-Aguado (2005) refere que para prevenir a violência escolar é necessário introduzir as seguintes mudanças na educação:

- Adaptar a educação às actuais mudanças sociais, implementando novos esquemas de colaboração entre a escola e a família, bem como com o resto da sociedade;

- Melhorar a qualidade do vínculo educativo e desenvolver o *empowerment*, distribuir o protagonismo académico por todos os alunos, permitindo, por exemplo, que cada um defina e desenvolva os seus próprios projectos;
- Desenvolver alternativas à violência, como a resolução de conflitos sem recurso à violência;
- Romper a conspiração de silêncio sobre a violência escolar e inserir o seu tratamento num contexto normalizado e orientado para melhorar a convivência, ajudando as vítimas e dando uma disciplina adequada aos agressores;
- Ensinar a condenar toda a forma de violência, favorecendo uma representação que ajude a combatê-la;
- Favorecer a identificação com o respeito dos direitos humanos, desenvolvendo a capacidade para se colocar no lugar do outro;
- Incluir actividades específicas dirigidas a prevenir a vitimização dentro dos programas de prevenção da violência;
- Prevenir a intolerância e o sexismo;
- Educar para a cidadania democrática, melhorando a coerência entre os valores que se pretendem ensinar;
- Colocar à disposição dos professores os meios e as condições que permitam adaptar a escola à situação actual.

No que respeita ao *bullying*, alguns autores consideram indispensável que exista intervenção caso sejam observados alguns dos seguintes sinais:

- Padrão de mal-estar físico, tal como dores de cabeça ou estômago, ansiedade face aos percursos de e para a escola;
- Mudanças de temperamento ou comportamento;
- Sinais de ansiedade ou tristeza, como dificuldade em adormecer, falta de apetite, pesadelos, introversão ou insociabilidade;
- Objectos desaparecidos ou propriedade danificada;
- Cortes ou nódoas negras sem explicação;
- Alteração, no sentido negativo, do desempenho escolar ou perda de motivação e interesse pela escola;

- Relutância da criança / jovem em dizer o que o apoqueta e auto-flagelação ou tentativa de suicídio.

Os intervenientes no *bullying* (agressores, vítimas e observadores) têm o direito de crescer em segurança, num clima de tranquilidade, sem medos nem receios. Cabe a cada um de nós, à escola e demais entidades tornar este direito uma realidade. A nós, cabe-nos estar atentos e actuantes face a esta problemática e à escola, exige-se uma política (de prevenção e de intervenção) eficaz contra o *bullying*, de forma a contrariar aquilo que observamos, ou que nos é fornecido pelos media com alguma regularidade, bem como a prevenir a existência de comportamentos de risco na idade adulta. Nesta perspectiva, alguns autores chamam a atenção para o facto de um ambiente positivo na escola poder promover comportamentos mais saudáveis, julgando necessário estudar políticas e estratégias que reduzam eficazmente os comportamentos violentos. Whitney e Smith (1993) corroboram esta ideia, afirmando que as investigações realizadas permitem concluir que a variabilidade da incidência de condutas agressivas entre diferentes escolas parece dever-se à supervisão dos intervalos e a aspectos relacionados com o clima, a cultura e a política global da instituição escolar.

2.6.1. Políticas de prevenção e intervenção

A liberdade que caracteriza uma sociedade democrática, a universalidade do ensino e todas as desconexões, a nível formal e informal, que proliferam em cada escola em particular e, em todas as escolas em geral, não facilitam a promoção do necessário controlo disciplinar, constituindo a problemática da indisciplina e da violência nas escolas uma questão de difícil resolução. Na verdade, é inegável a existência de um número considerável de alunos das nossas escolas que apresentam problemas comportamentais, pelo que torna-se imprescindível criar um clima inibidor da indisciplina e violência, com vista à promoção do sucesso escolar.

Os estudos empíricos realizados em diversos países vieram confirmar o *bullying* e a violência nas escolas como um problema internacional. Dada a complexidade da natureza destes fenómenos, considera-se que apenas os esforços isolados das escolas não são suficientes para os combater, tornando-se indispensável a intervenção empenhada do governo e dos detentores de decisão a nível local, nacional e até

internacional. Neste sentido, a Organização Mundial de Saúde, no relatório sobre Violência e Saúde (2002), defende a importância de um forte investimento nesta área, recomendando uma série de etapas conducentes à elaboração de políticas nacionais e de escola, a saber:

- Desenhar, implementar e monitorizar um plano de acção de âmbito nacional para combater o *bullying* e a violência nas escolas;
- Promover a capacidade de recolha de dados sobre o *bullying* e a violência nas escolas;
- Definição de prioridades e pesquisa de suporte sobre as causas, consequências, custos e prevenção do *bullying* e da violência nas escolas;
- Promoção da não-violência e *media*;
- Formação de professores;
- Criar um Centro de Aconselhamento Anti-*Bullying*;
- Contribuir para uma Rede de Pesquisa Internacional;
- Promover legislação dirigida ao *bullying* e violência nas escolas;
- Constituir uma equipa alargada para desenhar o Programa de Intervenção.

Costa e Vale (1998) defendem que, da mesma forma que é imprescindível a existência de uma política correctamente definida ao nível da transmissão de saberes, também não é possível que as escolas funcionem sem ordem e sem controlo. Assim, as autoras apontam não só para a necessidade de se proceder a uma abordagem global do sistema escolar (*whole school approach*), no sentido de promover o envolvimento de todos os seus intervenientes, mas também para a definição e aplicação de uma política comum, com consistência nos comportamentos e atitudes dos alunos, professores e pessoal auxiliar. Esta tarefa deve contar com a participação activa dos estudantes na definição das regras de comportamento, como forma de estes se sentirem responsabilizados pelo bom funcionamento e bem-estar na escola.

Em 1992 foi introduzida no nosso país uma medida política destinada a controlar a violência nas escolas. Através de um protocolo celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Internos, foi criado o Programa Escola Segura (PES), coordenado pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação. Este programa, baseado na prevenção policial, surgiu na sequência de uma série de actos violentos levados a efeito em escolas situadas em bairros problemáticos (Sebastião *et*

al., 2001). O programa começou por abranger apenas as escolas consideradas prioritárias, ou seja, as escolas mais carenciadas de meios humanos e materiais, a fim de melhorar, substancialmente, as suas condições de segurança. Actualmente, este programa envolve todas as escolas públicas sob a tutela do Ministério da Educação. Em termos gerais, o PES visa garantir as condições de segurança da população escolar e promover comportamentos de segurança na escola, através da vigilância das escolas e das áreas envolventes, do policiamento dos percursos habituais de acesso às escolas e de acções de sensibilização para as questões da segurança junto dos alunos. O PES é assegurado por agentes policiais devidamente treinados e preparados para este tipo de acção, bem como por viaturas exclusivamente destinadas à vigilância e protecção da população escolar, equipadas com telemóvel e uma mala de primeiros socorros. A vigilância das escolas é assegurada através do patrulhamento em horários e percursos definidos de acordo com as necessidades específicas de cada estabelecimento de ensino. De referir que a actividade dos agentes de autoridade, definida conjuntamente pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação e pela Direcção da escola, não interfere com a acção disciplinar do estabelecimento de ensino, já que os agentes de autoridade apenas podem intervir directamente perante situações de violência, destruição da propriedade e ataques sexuais.

Em Novembro de 2006, o Ministério da Educação, reconhecendo que a existência de condições de segurança na escola é fundamental para o sucesso educativo de todos os alunos, sobretudo daqueles que se encontram em meios particularmente desfavorecidos e em situação de risco de exclusão social e escolar, criou a Equipa de Missão para a Segurança Escolar. Esta equipa tem como missão a concepção, desenvolvimento e concretização de um sistema de segurança nas escolas. Compete-lhe, ainda, avaliar as ocorrências registadas pelas escolas, em permanente articulação com o Observatório de Segurança na Escola, e elaborar um plano de acção nacional para o combate às situações de insegurança e violência escolar. Outra das prioridades desta equipa consiste na concepção de instrumentos e de procedimentos que contribuam para a resolução dos problemas identificados pelas escolas incluídas no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) na área da segurança escolar. A Equipa de Missão para a Segurança Escolar deverá, também, produzir um plano-tipo de emergência, a ser generalizado em todas as escolas, com as devidas adaptações; realizar visitas e reuniões de trabalho nas escolas, para um conhecimento mais aprofundado do terreno; criar um fórum de discussão na Internet, tendo em vista a recolha de opiniões e

sugestões sobre esta temática; e organizar acções de formação sobre segurança escolar. O Ministério da Educação considera que se trata de “um modelo de actuação pró-activo, centrado nas escolas, visando garantir a segurança, a prevenção e redução da violência, dos comportamentos de risco e das incivildades, assim como a melhoria do sentimento de segurança no meio escolar e envolvente” (ME, 2006).

2.6.2. Programas de prevenção e intervenção

Diversos investigadores têm salientado a importância da cultura e do clima de escola, bem como de outros aspectos relacionados com a sua estrutura e dinâmica interna na redução ou aumento da violência. Os estudos mostram que a violência na escola, quer seja sistemática, quer seja ocasional é um fenómeno de carácter multifactorial, com diferentes expressões e múltiplas causas, em cuja prevenção a escola tem um forte impacto. No nosso país tem-se verificado o desenvolvimento de programas de intervenção que adoptaram esta perspectiva no combate à violência (intervenção nos recreios, desenvolvimento da relação escola-comunidade-família).

Num programa de intervenção importa, em primeiro lugar, saber qual a razão da intervenção, qual o problema a resolver e importa, ainda, ter sempre em conta que a intervenção deve ser adaptada às necessidades da população escolar. Segundo Martínez (2006), estes programas devem contemplar também a família, pois sabemos que esta promove os primeiros modelos de conduta, influenciando, assim, no aparecimento ou não de comportamentos violentos. Deste modo, torna-se fundamental que os pais tenham informação e formação sobre o fenómeno da violência escolar, para que eles próprios possam trabalhar o problema com os seus filhos e para que desenvolvam uma atitude colaborativa relativamente à escola. Igualmente importante é a intervenção na violência centrada na comunidade, visando influenciar o ambiente social dos jovens e a mudança das normas e dos valores (Matos *et al.*, 2009).

Para Martínez (2006), um dos principais objectivos de qualquer programa de intervenção anti-*bullying* deve incidir sobre o grupo de observadores, no sentido de os fazer reagir quando assistem a comportamentos agressivos. A importância dos observadores reside, também, no facto de ser a estes sujeitos, enquanto pares, que as

vítimas tendem maioritariamente a recorrer quando precisam de ajuda (Avilés, 2002; Ortega, 1997).

A Noruega, no início dos anos oitenta, investiu numa campanha de intervenção nacional contra o *bullying* nas escolas, tendo os resultados positivos decorrentes da aplicação de um programa de intervenção servido como fonte de influência e inspiração para o desenvolvimento de políticas de prevenção e intervenção a nível mundial. Também os planos delineados pela Irlanda e Reino Unido, pela sua abrangência e carácter apelativo, constituem um exemplo a seguir. Destacam-se neste campo as intervenções desenvolvidas por Olweus (1993b), na Noruega, e Smith e Sharp (1994), no Reino Unido.

Olweus (1978), depois de uma investigação de âmbito nacional que visava a descrição do *bullying* nas escolas primárias norueguesas, desenvolveu um programa de intervenção de combate ao *bullying* em 42 escolas de Bergen, abrangendo um total de 2500 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, de 112 classes do 4º ao 7º ano. Para a implementação deste programa foram levadas a cabo as seguintes acções educativas e de sensibilização:

- Difusão de um pequeno livro para os professores, sumariando a investigação e fornecendo sugestões práticas;
- Criação de um dossier com materiais destinados a informar e ajudar os pais dos agressores, vítimas e outros;
- Divulgação de um vídeo com episódios da vida de duas crianças vítimas de *bullying*;
- Elaboração de um pequeno relatório focando os aspectos mais graves da vitimação e agressão.

As medidas de intervenção propostas por Olweus (1993a) situam-se ao nível dos pré-requisitos gerais, ao nível da escola, ao nível da sala de aula e ao nível individual. No Quadro 2.2 especificam-se estas medidas.

Pré-requisitos gerais

- Envolvimento do corpo docente no programa de intervenção.

Medidas na escola

- Diagnóstico da situação feito por questionário aos alunos (antes e após a intervenção).
- Dia de conferência sobre problemas de agressão e vitimação (para alunos e professores).
- Melhor supervisão durante os recreios e a hora do almoço.
- Tornar mais atractivos os recreios escolares.
- Contacto telefónico.
- Reuniões professores-pais.
- Grupos de professores para o desenvolvimento de clima de escola.
- Círculos de pais.

Medidas a nível da sala

- Regras de classe contra o *bullying* e estabelecimento de sanções por incumprimento de regras.
- Encontros regulares da classe para apresentação de problemas e soluções para os mesmos.
- Dramatizações, literatura sobre *bullying*.
- Aprendizagem cooperativa (exemplo: um aluno que termina um trabalho vai ajudar o outro que apresenta dificuldades na concretização do trabalho; trabalhos realizados em pequenos grupos). O professor em vez de se centrar nos resultados, deve valorizar o processo.
- Actividades de classe “positivas”. O professor deve recorrer preferencialmente a medidas que reforcem o comportamento positivo da criança e não deve enfatizar os aspectos negativos do comportamento.
- Reunião do professor da classe com os pais dos alunos.

(continua)

Quadro 2.2 (continuação)

Medidas a nível individual

- Conversa “séria” com os agressores e as vítimas.
- Conversa “séria” com os pais dos estudantes envolvidos.
- Professores e pais recorrem ao uso da imaginação (uma ideia que funcione) para procurar soluções.
- Ajuda de alunos “neutros”, nem vítimas nem agressores.
- Ajuda e apoio dos pais.
- Discussão de grupos de pais (agressores e vítimas).
- Mudança de classe ou de escola.

A avaliação do programa de intervenção foi realizada através de um questionário elaborado por Olweus e decorreu em três momentos: antes da implementação do programa, um ano após a intervenção e, finalmente, dois anos após a intervenção. Observou-se uma redução de cerca de 50% dos comportamentos de *bullying* durante os dois anos em que se desenvolveu o programa, sendo este resultado mais significativo no segundo ano de intervenção. Verificou-se, também, uma alteração de diversos aspectos do ambiente escolar, tais como, melhoria na ordem, na disciplina e na qualidade das relações sociais e um incremento na satisfação dos alunos face à vida escolar. Segundo Olweus (1993a) este programa de intervenção teve efeitos positivos em diversos aspectos e a sua aplicação reduziu os problemas existentes de agressão/vitimação, bem como o número de novas vítimas. Para este autor o sucesso do programa fica a dever-se ao conhecimento científico de base em que assentou, ao envolvimento dos participantes, os quais foram encorajados a adoptar uma posição clara contra o *bullying* e às dinâmicas desenvolvidas pelas próprias escolas no âmbito das respectivas políticas de intervenção.

A partir deste programa delineado por Olweus (1997), Roland e Munthe (1997) desenvolveram um outro programa nas escolas norueguesas. Por sua vez, Smith e Sharp (1994) desenvolveram no Reino Unido um programa denominado *Tackling bullying in your school*, que visava reduzir o *bullying* na escola. Nesse programa, os autores apresentam um sistema de anti-agressão que implica o envolvimento de toda a comunidade educativa e propõem a criação de um guia de actuação para todos os seus membros, com os procedimentos de prevenção e actuação em situações de agressão.

No âmbito do projecto *Sevilha Anti-Violencia Escolar* (SAVE) foi criado em Espanha um programa de intervenção, de carácter preventivo, com o objectivo de melhorar o clima de convivência escolar e evitar o surgimento da violência na escola. Este programa assentou no trabalho directo com crianças em risco de se envolverem em problemas de violência. Trata-se de um modelo de intervenção, que trabalhado a nível do projecto curricular de escola, procura a tomada de consciência da comunidade escolar para o problema da violência e dos maus-tratos

Em Portugal, Pereira (2002) desenvolveu um programa de intervenção centrado nos recreios e que visava diagnosticar os níveis de vitimação e agressão em escolas básicas portuguesas. O programa de intervenção, definido pela própria instituição e descrito, em termos de política geral de acção, no Projecto Educativo, foi aplicado em duas escolas (uma do 1º e outra do 2º ciclos), apresentando características próprias em conformidade com a escola. O programa, avaliado antes e após a intervenção, centrava-se no melhoramento das zonas de recreio, no envolvimento dos docentes e na supervisão/animação dos espaços e tempos livres da escola, tarefa realizada por monitores (antigos alunos da escola que tinham terminado o 9º ano de escolaridade e não exerciam actividade profissional). Os resultados obtidos permitiram observar que houve um sucesso moderado da intervenção, expresso na contenção e na prevenção do aparecimento de novos casos. Tendo em conta que é nos recreios que se regista o maior número de práticas de agressão/vitimação, a autora considera ser necessário repensar esses espaços e ajudar as crianças a desenvolverem competências transversais com pares, em grupos informais nos recreios. A autora aponta, ainda, para a necessidade de um maior investimento na educação para o lazer e para a indispensabilidade de se dar mais atenção aos tempos livres das crianças na escola. Baseando-se neste estudo, Pereira (2002) defende que os programas de intervenção devem passar pelo desenvolvimento de valores, de competências sociais e da capacidade de partilhar e discutir ideias, de forma a conseguir resolver os problemas detectados.

Importa referir que existem diversas perspectivas de intervenção psicopedagógica na indisciplina e na violência escolar, designadamente a perspectiva comunicacional, a psicodinâmica, a transaccional e a humanista. Num estudo realizado por Veiga (2007a) acerca dos efeitos de uma intervenção, utilizando o “Modelo Comunicacional Eclético”, observaram-se importantes benefícios no comportamento dos alunos, concretamente uma diminuição da distração-transgressão e um acréscimo de sentimentos de felicidade e do envolvimento nas tarefas escolares. Outro estudo, igualmente realizado por Veiga (2007a),

desta vez sobre os efeitos da utilização do “Modelo de Intervenção Psicodinâmica” na indisciplina escolar, modelo criado por Dreikurs (citado em Veiga, 2007a), revelou efeitos significativos na melhoria das relações entre pares, na diminuição de comportamentos de violência e, ainda, no aumento do estatuto intelectual dos alunos. Num estudo baseado nos efeitos de uma intervenção na indisciplina, com recurso ao “Modelo Humanista”, Veiga (2007a) observou uma diminuição da agressão entre pares, bem como um aumento na motivação e na confiança nas capacidades individuais. O estudo realizado por Veiga (2007a) e em que os professores utilizaram o “Modelo Transaccional” permitiu constatar que os alunos passaram a exibir menos comportamentos violentos, a ser estimados pelos pares, a envolver-se mais na realização das tarefas escolares e a ter mais confiança nas suas próprias capacidades.

Salmivalli e outros (1998) defendem que os programas de prevenção e intervenção devem, sempre que possível, envolver a comunidade, a família, a organização escolar, as turmas e as práticas pedagógicas. Estes autores salientam que tais programas devem ser dirigidos mais aos grupos do que propriamente aos indivíduos em si, uma vez que os dados sugerem que o problema da vitimação/agressão é essencialmente um fenómeno grupal. Já Díaz-Aguado (2003) e Trianes (1996) consideram que estes programas devem incluir estratégias pedagógicas que se têm revelado eficazes na prevenção de comportamentos violentos, tais como a resolução de conflitos de forma não violenta, as estratégias de aprendizagem cooperativa, a discussão de dilemas hipotéticos da vida real, a dramatização e representação de papéis, a promoção da assertividade e das competências de comunicação interpessoal (escutar, questionar, negociar), a promoção de competências sociais e da capacidade de regular e controlar emoções. Por sua vez, e na linha de pensamento de Erikson (1976), valorizar e enfatizar os atributos positivos dos jovens, bem como as suas capacidades e competências, numa perspectiva de melhorar o autoconceito e de facilitar o processo de construção de uma identidade própria, poderá ser útil na prevenção da violência escolar.

Os estudos realizados comprovam que as intervenções mais eficazes em contexto escolar têm sido aquelas que envolveram e implicaram, desde o primeiro momento, toda a comunidade educativa e que, simultaneamente, tiveram em conta as especificidades de cada estabelecimento de ensino. A existência de uma política de escola contra a indisciplina e violência tem provado ser muito importante para o sucesso das intervenções. Acrescente-se ainda que, num contexto de crescente indisciplina e violência que tem vindo a aumentar significativamente nas nossas escolas, e que se tem acentuado sobre a forma de

violência dos alunos entre si (*bullying*), situação que não se resolve apenas com nova legislação, seria, porém, razoável e expectável, que o Ministério da Educação revelasse vontade e coragem política para alterar o actual Estatuto do Aluno, no sentido de devolver a autoridade do professor e, conjuntamente, aumentar a responsabilização das famílias. Na realidade, sem o reforço dessa autoridade e sem essa responsabilização, não estão criadas as condições para o desenvolvimento de atitudes mais positivas do aluno face ao trabalho escolar, à disciplina e à responsabilidade individual.

2.7. Estudos empíricos realizados no contexto escolar português

A prevalência dos comportamentos violentos nas nossas escolas tem vindo a despoletar a realização de alguns estudos sobre esta problemática. Porém, alguns autores consideram que as investigações sobre a violência nas escolas portuguesas não nos permitem, por enquanto, tirar conclusões de âmbito nacional e poder traçar um perfil ajustado das situações de agressão/vitimação, tendo em conta a diversidade sociocultural e as desigualdades comportamentais. De facto, nos estudos realizados, os diversos autores nem sempre têm operacionalizado este conceito do mesmo modo. No que respeita aos comportamentos abrangidos, alguns autores só se referem à violência física, enquanto outros, para além da violência física, consideram também a violência verbal e a violência psicológica, sendo poucos os que referem a violência sexual. Quanto ao número de intervenientes envolvidos, alguns autores não especificam que a provocação e a vitimação podem ocorrer individualmente ou em grupo. Relativamente à duração do comportamento ao longo do tempo, alguns autores questionam sobre o último período escolar, enquanto outros o fazem sobre um determinado ano de escolaridade ou sobre todo o percurso escolar. Assim, Formosinho e Simões (2001) consideram que a multiplicidade de critérios implicados na definição de violência escolar e a diversidade de instrumentos utilizados na avaliação tornam a análise comparativa da extensão do fenómeno pouco precisa.

Importa referir, que nos estudos sobre a violência na escola realizados em Portugal, podem considerar-se duas abordagens diferentes. Na primeira abordagem, foca-se a indisciplina, tomando como objecto as diferentes situações e comportamentos

(sejam violentos ou não) que não estão de acordo com as regras de carácter social e escolar vigentes em cada escola (Estrela, 1986; Amado, 1989; 2001; Veiga, 1996; 1999; Freire, 1995; 2001). Na segunda abordagem, enquadram-se os estudos sobre a violência, considerada como um fenómeno específico, destacando o seu carácter social e psicológico (Pereira *et al.*, 1996; Costa & Vale, 1998; Almeida, 1999).

Um estudo realizado por Amado (1991) em escolas portuguesas revelou que a indisciplina, ao integrar comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem, representa um dos factores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo que, segundo o autor, uma adequada resolução dos comportamento indisciplinados que se manifestam ao nível da sala de aula conduzirá, certamente, a uma melhoria da qualidade do ensino.

Fonseca (1992) realizou um estudo que teve como base a incidência de comportamentos anti-sociais nos ensinos básico e secundário. Foi aplicado um questionário a uma amostra constituída por 911 alunos de escolas da cidade de Coimbra, com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos. Os estudantes foram subdivididos em crianças ditas “normais” (892) e crianças delinquentes (19). Os resultados obtidos permitiram concluir que o grupo de crianças delinquentes revelava um índice bastante mais elevado de comportamentos anti-sociais do que o grupo de crianças ditas “normais”. Por outro lado, verificou-se que os comportamentos mais comuns eram os seguintes: faltar à escola, falar e tratar mal as pessoas, danificar os materiais da escola, beber álcool, roubar objectos de casa, entrar em zonas proibidas, copiar nas fichas de avaliação e bater nos colegas. Sublinhe-se que estes comportamentos eram mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas. Os dados obtidos nesta pesquisa revelaram um padrão de respostas muito semelhante ao de uma investigação realizada nos Estados Unidos, na qual foi aplicado o mesmo questionário.

Os resultados de um estudo realizado por Almeida (1999) indicaram não existir uma diferença significativa entre ser vítima de *bullying* nos 1º e 2º ciclos, embora se verificassem mais relatos de agressores no 1º ciclo do que no 2º ciclo. Constatou-se, também, que os agressores eram predominantemente rapazes e que o tipo de agressão mais referido por ambos os sexos foi a agressão física, no 1º ciclo, e a agressão verbal, no 2º ciclo. Observou-se, ainda, que de uma forma geral, todos os tipos de agressão diminuía com o avançar da idade, à excepção das agressões verbais referidas pelas raparigas. Os comportamentos de *bullying* eram, sobretudo, exercidos por um só rapaz (da mesma turma ou mais velho que a vítima), ao que se seguiam os praticados por

diversos rapazes e por fim, por rapazes e raparigas. Nos dois ciclos de escolaridade as agressões ocorreram essencialmente no recreio, seguindo-se a sala de aula, local mais referenciado para o 1º ciclo, e os corredores, no caso do 2º ciclo. Verificou-se, igualmente, um maior número de vítimas e agressores junto dos alunos que frequentavam escolas suburbanas do 1º ciclo, facto que aumentava proporcionalmente às retenções repetidas. Posteriormente, foi realizado um estudo similar em quatro escolas do 2º ciclo, da cidade de Lisboa, o qual permitiu constatar que os agressores eram principalmente rapazes (21%, contra 10% nas raparigas) e que o problema tinha maior incidência no 6º ano do que no 5º ano de escolaridade. Apurou-se, também, que os alunos que acumulavam retenções eram tendencialmente mais agressores do que os seus pares, tal como aqueles que provinham de classes sociais mais baixas. O estudo revelou a existência de mais vítimas entre os rapazes (24%, contra 18% nas raparigas), bem como uma predominância de vítimas que apresentavam níveis socioeconómicos mais baixos.

Antunes (1995) realizou um estudo que permitiu verificar a existência de uma relação entre a adaptação dos jovens à escola e a percepção de apoio, quer dos pais, quer dos professores. Os dados recolhidos apontam para a não existência de agressividade nos jovens com percepção de apoio familiar. A explicação para estes resultados, segundo Veiga (2007a), reside no facto de os alunos que têm mais apoio familiar estarem mais protegidos de eventuais contrariedades, pelo que não manifestam orientação para a violência escolar.

Num estudo realizado por Pereira e outros (1996) em escolas públicas das áreas urbanas, suburbanas e rurais no norte de Portugal, com uma amostra constituída por 6200 alunos, verificou-se que 21% dos estudantes declararam já ter sido agredidos por colegas e que 18% afirmaram já ter tido um comportamento agressivo, registando-se tal ocorrência três ou mais vezes no ano anterior. Constatou-se, também, que os comportamentos violentos mais frequentes foram insultos, seguidos de agressões físicas, rumores pejorativos e roubo, situações que ocorriam geralmente no recreio.

Estudos etnográficos e ecológicos desenvolvidos por Amado (1989) e por Freire (2001) nas cidades de Coimbra e de Lisboa, com alunos de idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, mostraram que a violência entre alunos e professores é muito pouco significativa. O mesmo não se pode dizer relativamente à violência entre alunos, pois cerca de 10% dos estudantes declararam ter estado envolvidos em situações de violência entre colegas, com carácter sistemático, sendo este um fenómeno essencialmente levado

a cabo por rapazes. Na sala de aula, estas situações ocorreram apenas em contextos específicos e com determinados professores (liderança permissiva, elevado absentismo do professor, cultura de escola caracterizada pela desresponsabilização geral). O tipo de violência mais utilizado foi a agressão verbal, que se manifestava, geralmente, de forma ocasional, ou seja, raras vezes teve um carácter de agressão sistemática.

Veiga (2007a) refere um estudo sobre a violência nas escolas portuguesas, realizado por Costa e Vale (1998), a pedido do Ministério da Educação (Instituto de Inovação Educacional). A amostra utilizada era composta por 4925 alunos do 8º e 11º anos, de 142 escolas públicas. Os dados obtidos permitiram apurar que as agressões mais referidas foram a agressão física e a agressão verbal. Observou-se que 29% dos alunos referiram que foram agredidos, 64% declararam que foram empurrados, 68% afirmaram que foram insultados e 55% asseguraram que foram ameaçados com gestos e palavras. Relativamente à agressão sexual, 20% dos alunos afirmaram ter sido vítimas de situações de exibicionismo e 10% conheciam um colega que foi violado fora da escola. Verificou-se, ainda, que o Litoral Centro correspondia à zona do país em que um maior número de alunos declarou ter sido vítima, no espaço escolar, de agressões físicas, de ameaças verbais e de assaltos ou furto de objectos pessoais. No Interior Norte e Centro foi observada uma maior percentagem de comportamentos relacionados com o consumo do álcool, enquanto que, na região de Lisboa e Vale do Tejo e no Sul do país, o consumo de drogas foi superior ao das outras regiões. Convém referir que apenas 66% dos alunos afirmaram sentir-se mais ao menos seguros na escola.

Carvalhosa e outros (2002) realizaram uma investigação que tinha como principal finalidade estudar os comportamentos de *bullying* entre pares nas escolas de Portugal. O objectivo centrava-se em saber o que acontecia com os jovens portugueses para que, nas nossas escolas, se pudesse actuar de um modo eficiente na prevenção deste tipo de comportamento. No total foram inquiridos 6903 alunos dos 6º, 8º e 10º anos do ensino regular, de 191 escolas nacionais, tendo-se verificado que 21% dos jovens foram vitimados, no mínimo, uma vez e que 10% provocaram outros. Este estudo veio realçar as características dos jovens que provocam outros na escola e dos que são provocados, bem como os factores que diferenciam e que determinam estes dois tipos de comportamentos. Os resultados obtidos vão ao encontro do que foi verificado em estudos realizados noutros países, nomeadamente no que respeita à diferença de sexos, idade e escolaridade. Assim, verificou-se um maior envolvimento dos rapazes em comportamentos de provocação, vitimação e duplo envolvimento, ou seja,

simultaneamente como vítimas e provocadores. Concluiu-se, também, que os alunos mais novos foram mais frequentemente vítimas, diminuindo a frequência com que eram ameaçados à medida que aumentava a idade. De referir, ainda, as conclusões relativamente às características dos provocadores: apurou-se que pertenciam a um grupo etário e ano lectivo superior ao das vítimas, revelavam afastamento em relação à família e à escola, bom relacionamento com os pares, exibiam comportamentos violentos fora da escola e consumiam substâncias tóxicas. No que se refere às vítimas, foi observado o seguinte: afastamento em relação à escola, fracas expectativas face ao futuro profissional, problemas no relacionamento com os pares e exibição de determinados sintomas físicos e psicológicos como, por exemplo, a depressão. Esta investigação revelou que os jovens que afirmaram não se envolver em comportamentos agressivos eram, na maioria, as raparigas, os alunos mais velhos e aqueles que frequentavam um nível de escolaridade superior. Este grupo com menor envolvimento no *bullying* caracterizava-se por ser diferente do grupo dos provocadores ou do grupo das vítimas nos indicadores relativos à violência fora da escola, à relação com os pais, à saúde mental (sintomas de depressão e queixas físicas e psicológicas), à atitude face à escola, às expectativas de futuro e ao nível socioeconómico. Os dados recolhidos permitiram concluir que os rapazes estavam sempre mais envolvidos em comportamentos de *bullying* do que as raparigas. Por outro lado, constatou-se que os alunos mais novos e os que frequentavam anos de escolaridade mais baixos estavam significativamente mais envolvidos em comportamentos de vitimação e em comportamentos de duplo envolvimento (como vítimas e como provocadores).

Os resultados de um estudo realizado por Pereira e outros (2004), com 4092 crianças dos 10 aos 12 anos de idade, de escolas das cidades de Lisboa e Braga, revelaram que 21,6% foram agredidas uma ou mais vezes durante o primeiro período lectivo e que 15,4% agrediram outros colegas. As agressões, na sua maioria levadas a cabo por rapazes, verificaram-se sobretudo nos recreios, seguindo-se os corredores e, por fim, as salas de aula. As práticas de agressão/vitimação consistiram, principalmente, em chamar nomes, insultar, dizer mal dos outros, lesar fisicamente e tirar coisas aos colegas.

Martins (2009) realizou um estudo transversal com 572 adolescentes de idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, que frequentavam o 7º, 9º e 11º anos de escolaridade nas escolas básicas do 2º e 3º ciclos e escolas secundárias da cidade de Portalegre. Para efectuar o estudo, a autora recorreu a questionários, bem como a

entrevista. Esta investigação permitiu constatar que os problemas de agressão e vitimação entre adolescentes, apesar de não atingirem frequências elevadas, estavam presentes nas escolas em análise. Com base nos resultados obtidos a autora concluiu que:

- A agressão e vitimação ocorriam com maior frequência nos níveis de escolaridade mais baixos e não estavam relacionados com o nível socioeconómico dos sujeitos;
- A forma ou tipo de vitimação e de agressão mais frequente entre os adolescentes das escolas consideradas no estudo era a exclusão social (falar mal e ignorar a pessoa), seguindo-se as condutas que remetem para a agressão verbal (insultar) e, finalmente, as que remetem para a agressão física;
- Os valores respeitantes às percentagens de agressores e de vítimas muito frequentes (cerca de 1% ou menos) eram inferiores aos encontrados noutros estudos similares, o que, segundo a autora, se deve às características peculiares do distrito de Portalegre (é dos distritos menos povoados de Portugal e um dos que regista menos ocorrências na comunidade escolar);
- Os valores encontrados para as percentagens de vítimas e agressores com alguma frequência (entre os 8% e 15%) situavam-se entre os valores obtidos por outros autores;
- Os rapazes eram bastante mais agressivos do que as raparigas;
- Muitos dos adolescentes eram simultaneamente vítimas e agressores;
- As vítimas, as vítimas/agressoras e os agressores eram percebidos como sujeitos que não compreendiam os outros, que se relacionavam mal com os professores e que apresentavam maior probabilidade de exibir comportamentos violentos, sendo mais rejeitados pelos pares do que os jovens não envolvidos no *bullying*;
- As vítimas eram consideradas pelos pares como tendo poucos amigos e sentindo-se fracassadas;
- Os agressores eram percebidos como sentindo-se superiores e detentores de tantos amigos como os jovens não envolvidos no *bullying*;

- Os adolescentes recorreram e pediram ajuda, em primeiro lugar, aos amigos e colegas, depois aos pais e, finalmente, aos professores;
- O fenómeno de agressão/vitimação ocorreu em grupo e resultou de dinâmicas que se criaram, quer no grupo-turma, quer nos grupos que se formaram no interior das turmas e das escolas.

Ainda segundo a autora, foi também constatado que a problemática em estudo perturbava não só a vida escolar e o rendimento académico dos alunos, mas também a boa convivência entre os adolescentes, no contexto escolar. Esta investigação, na linha de outras realizadas em Portugal e noutros países, vem confirmar que o *bullying* está relacionado com o mau trato pessoal, a intimidação psicológica e o isolamento social entre pares (Pereira, 2002). Os resultados observados apontam ainda para o facto de, na generalidade, as agressões serem dirigidas a crianças/jovens mais inseguros, que têm mais dificuldade em se defender ou procurar ajuda, chegando as vítimas a considerar que o abuso sobre elas é algo de inevitável (Martínez, 2006). Contudo, importa referir que a forma como os diferentes autores operacionalizam os conceitos de *bullying*, indisciplina, agressividade e violência traduz-se no modo como os dados são recolhidos a nível nacional, o que conduz a falhas na recolha sistemática de dados à escala global e impede a sua generalização.

No capítulo seguinte descreve-se a metodologia utilizada, faz-se a caracterização dos sujeitos da amostra, descrevem-se os instrumentos e o procedimento utilizados e definem-se as variáveis dependentes e as variáveis independentes.

CAPÍTULO 3

Metodologia

Feita a revisão bibliográfica, descrevem-se e fundamentam-se neste capítulo as opções metodológicas inerentes à realização da dissertação. Com vista à validade da pesquisa procurou-se a necessária congruência entre estas opções e as questões de estudo. No âmbito da metodologia utilizada faz-se a caracterização da amostra e, em seguida, descrevem-se os instrumentos e o procedimento utilizados. Indicam-se ainda as variáveis de estudo.

Segundo Gil (1999), “o objectivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 42). Para Guerra (2002), “a metodologia de projecto, quaisquer que sejam os seus entendimentos, objectos e formas de utilização, apresenta-se como uma previsão ou como um acompanhamento intelectual da produção de uma mudança. Neste sentido, ela adquire o seu pleno significado face a processos de intervenção social, de pesquisa – acção ou desenvolvimento local” (p. 119). Assim, qualquer investigação é uma tentativa de leitura da realidade que queremos conhecer, com o propósito de encontrar respostas para as questões e dúvidas, de modo sistémico e metódico, utilizando para isso técnicas e meios apropriados.

Bertrand e Valois (1994) consideram que a investigação educacional pode ser integrada em dois paradigmas distintos: o positivista (quantitativo, empírico-analítico, racionalista) e o naturalista (qualitativo, interpretativo, fenomenológico e etnográfico). Porém, a dicotomia entre estes dois paradigmas tem vindo a ser posta em causa por diversos autores, que contestam o radicalismo desta separação. Nesta linha de pensamento podemos encontrar, por exemplo, Del Rincón e outros (1995), que referem que, em Ciências Sociais, a diversidade metodológica possibilita o estudo da realidade social a partir de diferentes ópticas, já que nenhuma perspectiva metodológica, por si só, responde totalmente às questões que podem ser formuladas em contexto social. Também Torres (1997) pode ser enquadrado nesta perspectiva, ao referir que, progressivamente, tem vindo a “esboçar-se uma tendência de complementaridade metodológica, procurando-se incorporar as duas vertentes empíricas: as análises quantitativas e qualitativas” (p. 105). Na verdade, mesmo em estudos de caso,

predominantemente de cariz qualitativo, a investigação pode ser de carácter qualitativo/quantitativo, ou seja pode utilizar-se uma combinação dos dois métodos (Stake, 1994). Tal escolha, segundo o autor, deverá depender, acima de tudo, dos objectivos que se pretendem atingir com a investigação a desenvolver.

As nossas opções foram feitas tendo em conta, não só os objectivos a que nos propusemos mas, também, as limitações de tempo associadas ao desenvolvimento deste trabalho, procurando, no entanto, eleger uma metodologia que permitisse ajudar a clarificar as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e violência na escola. Desta forma, o presente estudo teve por base uma metodologia quantitativa, a qual pode ser entendida como uma via muito “importante para dimensionar os problemas com os quais trabalhamos, para nos fazer grandes retratos da realidade” (Martinelli, 1999, p. 20). Encontrar relações entre as variáveis, fazer descrições, recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos e testar teorias são os objectivos fundamentais da investigação quantitativa (Carmo & Ferreira, 2008), o que permite ao investigador descobrir factos que interpreta e procura generalizar.

Para dar cumprimento ao objectivo do nosso estudo sentimos a necessidade de escolher um instrumento que permitisse a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e daí retirar algumas conclusões. Assim, a utilização do inquérito por questionário parece ser a mais compatível com os objectivos deste trabalho.

Na perspectiva de Gil (1999), o inquérito por questionário é um instrumento definido como “um técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128). Segundo o autor, conceber um inquérito por questionário consiste, essencialmente, em traduzir os objectivos da pesquisa em questões específicas. Com os dados obtidos através das questões colocadas à população em estudo, o investigador reúne informações que lhe possibilitam o esclarecimento da pergunta de partida. O inquérito por questionário é um dos instrumentos de recolha de dados mais usado no campo das Ciências Sociais (Del Rincón *et al.*, 1995), cuja principal vantagem reside na “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 91). Outra das vantagens igualmente importante deste instrumento é o facto de constituir a

forma mais rápida de recolher certo tipo de informação (Bell, 1997), permitindo, desta forma, ultrapassar o grande constrangimento, que é a limitação de tempo. Sublinhamos ainda outras vantagens, tais como o facto do questionário poder ser aplicado a um grande número de sujeitos, aumentando as possibilidades de representatividade; a garantia de anonimato, que facilita a autenticidade das respostas e, ainda, a possibilidade do inquirido escolher a hora mais adequada ao preenchimento do inquérito. Naturalmente que este método de recolha de dados também apresenta algumas desvantagens, das quais podemos destacar o facto de não oferecer a garantia de que a maioria dos inquiridos o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar uma significativa diminuição da representatividade da amostra; a existência de itens que podem ter significados diferentes para cada sujeito, o que pode determinar resultados bastante críticos em relação à objectividade; o atraso no retorno dos inquéritos e a pequena percentagem que retorna. Assim, quando se utiliza um questionário é necessário estar atento às suas próprias limitações: os sujeitos devem cooperar; os sujeitos devem dizer o que é, mais do que referir o que pensam que deve ser, ou o que pensam que o investigador gostaria de saber; os sujeitos devem saber o que sentem e pensam de modo a poder referir-se a isso (Tuckman, 2000). No entanto, apesar das limitações enumeradas, o inquérito por questionário, “se bem construído, permite a recolha de dados fiáveis e razoavelmente válidos de forma simples, barata e atempadamente” (Anderson & Arsenault, 1999, p. 170).

A análise dos dados é dedutiva e dela deverá ser possível extrair conclusões acerca da relação entre as variáveis.

3.1. Amostra

De forma a tornar a amostra o mais representativa possível da população visada e no sentido de permitir uma generalização dos resultados, tentou-se obter uma amostra heterogénea que viabilizasse a análise estatística dos dados recolhidos. Os critérios que presidiram à selecção da amostra foram os seguintes: os alunos do 8º ano correspondem à totalidade das turmas existentes na Escola Secundária da Moita e os do 10º ano foram escolhidos aleatoriamente, de entre todas as turmas do 10º ano. Porém, há que assinalar que houve a preocupação de se conseguir um número sensivelmente igual de alunos do

8º ano; do 10º ano, Cursos Científico-Humanísticos e do 10º ano, Cursos Profissionais. A opção por alunos que frequentassem o 8º e o 10º anos de escolaridade prendeu-se com o facto de se pretender conhecer as representações que os alunos de anos de escolaridade e de cursos diferentes têm acerca da indisciplina e da violência na escola.

Como se pode verificar optámos pela apresentação dos dados que caracterizam a amostra sob a forma de quadros e/ou gráficos (circulares ou de barras). Convém ainda referir que, em alguns casos, aparecem sujeitos que não responderam a determinado item, pelo que o considerámos sem resposta.

Observando o Quadro 3.1 podemos constatar que neste estudo participaram 196 alunos, dos quais 67 (34,2%) frequentam o 8º ano (Cursos de Educação e Formação), 66 (33,7%) frequentam o 10º ano (Cursos Científico-Humanísticos) e 63 (32,1%) frequentam o 10º ano (Cursos Profissionais). A Figura 3.1 complementa esta informação.

Quadro 3.1 – Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Frequência	Percentagem
8º ano (Cursos de Educação e Formação)	67	34,2
10º ano (Cursos Científico-Humanísticos)	66	33,7
10º ano (Cursos Profissionais)	63	32,1
Total	196	100,0

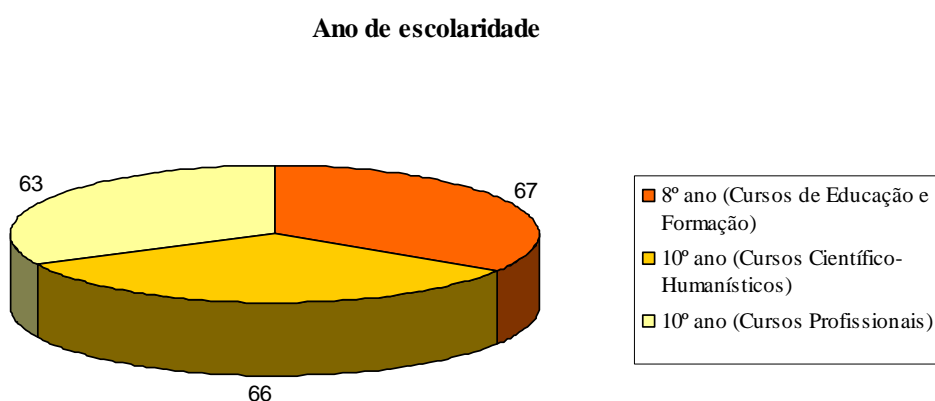


Figura 3.1 – Distribuição da amostra em função da variável ano de escolaridade

Dos 196 alunos que fizeram parte deste estudo, 91 (46,4%) pertencem ao género feminino e 105 (53,6%) ao género masculino (Quadro 3.2).

Quadro 3.2 – Distribuição da amostra em função da variável género

Género	Frequência	Percentagem
Feminino	91	46,4
Masculino	105	53,6
Total	196	100,0

Relativamente à variável idade dos alunos, podemos verificar que esta varia entre os 13 e os 21 anos (Quadro 3.3).

Quadro 3.3 – Distribuição da amostra em função da variável idade

Idade	Frequência	Percentagem
13	8	4,1
14	5	2,5
15	63	32,1
16	57	29,1
17	38	19,4
18	17	8,7
19	7	3,6
21	1	0,5
Total	196	100,0

Como podemos verificar a faixa etária predominante no nosso estudo é a dos 15 anos; em termos percentuais corresponde a 32,1 % da amostra. Uma ilustração destes elementos pode ser observada, também, na Figura 3.2.

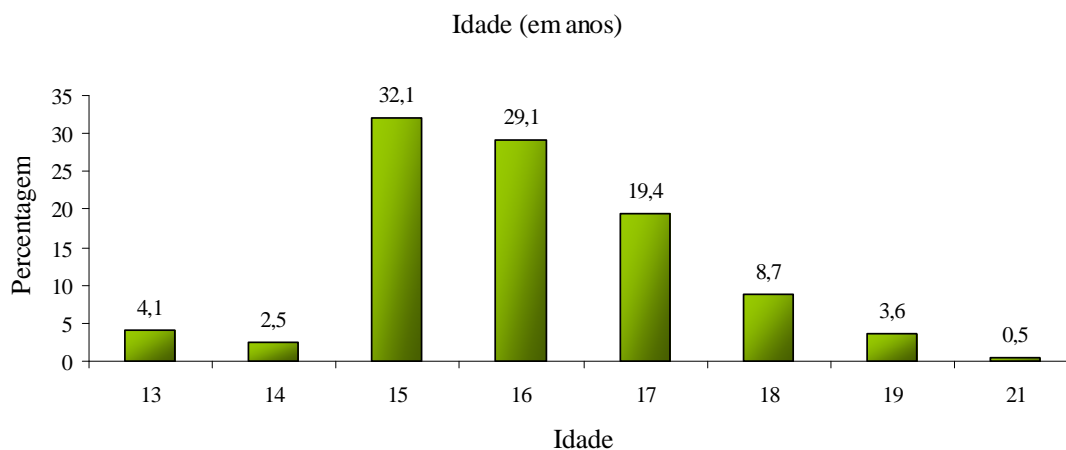


Figura 3.2 – Distribuição da amostra em função da variável idade

O Quadro 3.4 diz respeito às frequências de respostas dadas pelos alunos relativamente à variável número de reprovações. Realce-se o facto de 81 indivíduos não apresentarem reprovações, o que se traduz, em termos percentuais, em 41,3%. Este grupo pertence, em grande parte, aos alunos que frequentam o 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos.

Quadro 3.4 – Distribuição da amostra em função da variável número de reprovações

Número de reprovações	Frequência	Percentagem
0	81	41,3
1	30	15,3
2	40	20,4
3	25	12,8
4	15	7,7
5	1	0,5
Total	192	98,0
Sem resposta	4	2,0
Total	196	100,0

Os dados obtidos permitem constatar que a percentagem de alunos que registam duas reprovações (20,4%) é superior à daqueles que registam uma (15,3%), três (12,8%), quatro (7,7%) ou cinco (0,5%) reprovações. Verifica-se, ainda, que 2,0% dos elementos da amostra não responderam a esta questão.

De acordo com o Quadro 3.5, no que respeita às habilitações escolares do pai dos sujeitos da amostra, verifica-se que a maioria (29,6 %) tem o 9º ano sem 12º ano e que apenas uma reduzida percentagem (2,0 %) tem formação académica ao nível da licenciatura. Observa-se, ainda, que 38,2 % dos pais dos alunos têm habilitações escolares inferiores ao 9º ano e que 9,2% dos sujeitos não deram resposta a este item.

Quadro 3.5 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares do pai

Habilitações escolares do pai	Frequência	Percentagem
4º ano	43	21,9
Menos que 9º ano	32	16,3
9º ano sem 12º ano	58	29,6
12º ano ou menos que licenciatura	39	19,9
Licenciatura	4	2,0
Mestrado ou doutoramento	2	1,0
Total	178	90,8
Sem resposta	18	9,2
Total	196	100,0

A Figura 3.3 diz respeito às habilitações escolares da mãe. Podemos observar que uma pequena minoria (2) tem habilitações escolares inferiores ao 4º ano, resultado que se verifica, também, relativamente a Mestrado ou Doutoramento.

Habilitações escolares da mãe

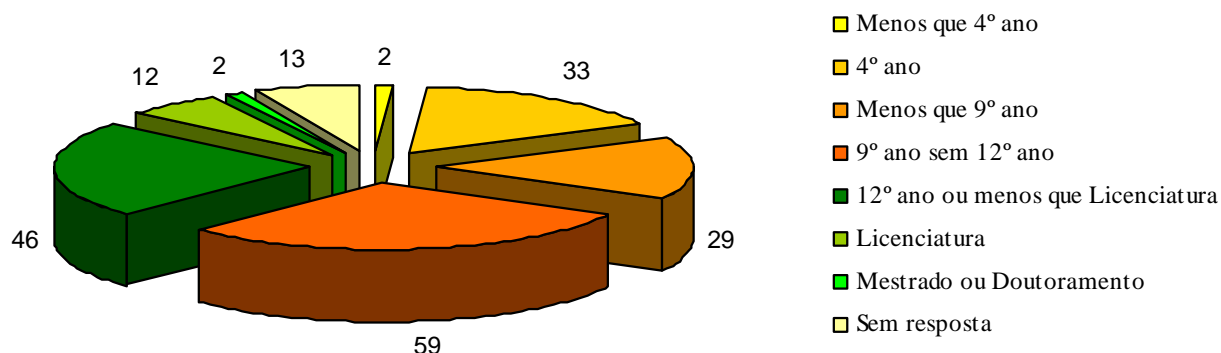


Figura 3.3 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe

Como pode ser observado no Quadro 3.6, neste item, treze inquéritos ficaram sem resposta e a grande maioria das respostas foi dada no sentido de as mães dos sujeitos possuírem o 9º ano sem 12º ano (30,1%).

Quadro 3.6 – Distribuição da amostra em função da variável habilitações escolares da mãe

Habilitações escolares da mãe	Frequência	Porcentagem
Menos que 4º ano	2	1,0
4º ano	33	16,9
Menos que 9º ano	29	14,8
9º ano sem 12º ano	59	30,1
12º ano ou menos que licenciatura	46	23,5
Licenciatura	12	6,1
Mestrado ou doutoramento	2	1,0
Total	183	93,4
Sem resposta	13	6,6
Total	196	100,0

O Quadro 3.7 permite-nos constatar que 40,8% dos alunos são filhos de pais separados ou divorciados. Observa-se, ainda que 3,6% da amostra não respondeu a este item.

Quadro 3.7 – Distribuição da amostra em função da variável pais separados ou divorciados

Pais separados ou divorciados	Frequência	Percentagem
Não	109	55,6
Sim	80	40,8
Total	189	96,4
Sem resposta	7	3,6
Total	196	100,0

Para além dos elementos aqui apresentados, que caracterizam a amostra, outras especificações irão ser apresentadas no capítulo quatro, aquando da descrição dos grupos comparados.

3.2. Instrumentos

Formuladas as questões de estudo, fez-se uma revisão da literatura, nacional e internacional, no sentido de escolher os instrumentos que parecessem mais pertinentes, tendo-se optado pela administração de questionários, sobretudo por facilitarem o tratamento estatístico de um significativo número de dados e pela sua objectividade e consonância com o trabalho que se pretende desenvolver.

Com o objectivo de responder às questões de estudo foram utilizados os seguintes questionários:

- O questionário “*Peer Victimization Scale*” (PVS), escala para avaliar a vitimização entre alunos na escola (Mynard & Joseph, 2000).
- O questionário “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP), uma escala de avaliação da disrupção escolar destinada a avaliar os comportamentos dos alunos.
- O questionário GLOB, que inclui um conjunto de questões semi-abertas relativas ao aluno e ao seu agregado familiar.

A “*Peer Victimization Scale*” (PVS) é uma escala multidimensional, que foi recentemente adaptada para Portugal (Veiga, 2008). Trata-se de um questionário com respostas de auto-relato, numa escala tipo Likert, com três opções de resposta relativas a comportamentos específicos de vitimização (0 = nunca, 1 = uma vez, 2 = duas ou mais vezes). No estudo realizado para a elaboração da “*Peer Victimization Scale*” (Mynard & Joseph, 2000), através da análise factorial de componentes principais, verificou-se a existência de 4 factores em que a consistência interna (alpha de Cronbach) foi satisfatória: “vitimização física” (0,85), “vitimização social” (0,77), “vitimização verbal” (0,75) e “ataque à propriedade” (0,73). Importa referir que foram encontradas diferenças na vitimização em função do género e da idade em todas as sub-escalas, excepto na “vitimização verbal”. No âmbito de uma investigação de validação cultural procedeu-se ao estudo das propriedades psicométricas da “*Peer Victimization Scale*” (PVS) tendo sido observados os mesmos quatro factores que haviam surgido no estudo original, com um alpha de Cronbach de 0,78 e uma percentagem de variância explicada, acumulada para todos os factores, de 46,60% (Balogun & Olapegba, 2007).

Num estudo realizado recentemente, em que foi utilizada uma amostra constituída por 279 alunos do ensino básico que frequentavam escolas da periferia de Lisboa, Veiga (2008) procedeu à adaptação para Portugal da “*Peer Victimization Scale*”. A escala apresentou bons índices de consistência interna, tendo sido identificados quatro factores ou dimensões da vitimização: “vitimização física”, “vitimização social”, “vitimização verbal” e “vitimização relativa à propriedade”. Os resultados obtidos afiguraram-se semelhantes aos encontrados noutros países, por diferentes pesquisadores, o que confere à “*Multidimensional Peer Victimization Scale*” boas qualidades psicométricas que a tornam relevante na investigação, para avaliar a vitimização entre pares, na escola. No estudo da validade externa verificou-se uma correlação entre os factores desta escala e os elementos da “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP).

A “Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos” (EDEP), criada e desenvolvida por Veiga (1996; 2008), é uma escala multidimensional, com respostas de auto-relato, numa escala tipo Likert relativa à frequência dos comportamentos, que vai desde *Completamente em desacordo* (1) a *Completamente de acordo* (6). São considerados três factores. O factor I – distração-transgressão (DT) –, com 6 itens (4, 8, 9, 12, 13, 14), faz especial referência à atitude do aluno face à aula e à escola (distrações, esquecimentos, pontualidade, assiduidade). O factor II – agressão aos colegas (AP) – inclui 5 itens (1, 2, 3, 15, 16) relacionados com condutas agressivas do aluno dirigidas aos colegas e a outras pessoas na escola e ao próprio material escolar. O factor III – agressão à autoridade escolar (AA) – engloba 5 itens (5, 6, 7, 10, 11) relacionados com comportamentos escolares provocatórios, destacando-se a agressão física ou verbal do aluno, dirigida aos professores, e o roubo na escola.

O inquérito final, que engloba os questionários referidos anteriormente, encontra-se em anexo. Este inquérito inicia-se com uma primeira secção, que corresponde à caracterização da situação do aluno relativamente às seguintes variáveis: género, idade, ano de escolaridade, número de reprovações, classificação/nível obtido no último período às disciplinas de Matemática e Português, preferência por cursos de ciências ou letras e habilitações escolares dos progenitores.

A segunda e terceira secções dizem respeito aos questionários PVR e PVF (*Peer Victimization Scale* - PVS), correspondendo ao primeiro, um grupo de dezasseis itens relacionados com possíveis maus-tratos de que o aluno tenha sido vítima pelos seus colegas da escola, durante o último mês de aulas e, ao segundo, um grupo de questões relacionadas com possíveis maus-tratos que o aluno tenha feito a algum dos seus colegas, durante o último mês de aulas. Em ambos os questionários trata-se de um conjunto de questões fechadas, com uma escala de (0) *Nunca* a (2) *Duas ou mais vezes*.

A quarta secção, que corresponde ao questionário EDEP, consta de dezanove itens de resposta fechada relacionados com o comportamento do aluno na escola. Com seis hipóteses de escolha possíveis, os alunos classificam a resposta de acordo com o grau de concordância que atribuem a cada um dos itens: (1) *Completamente em desacordo*; (2) *Discordo bastante*; (3) *Mais em desacordo que de acordo*; (4) *Mais de acordo que em desacordo*; (5) *Bastante de acordo* e (6) *Completamente de acordo*.

A quinta e última secção, respeitante ao questionário GLOB, incide sobre um conjunto de perguntas de carácter geral relativas ao aluno (relação com os pais, auto-avaliação do aluno e da forma como os professores o vêem, habilitações escolares e

profissão desejadas, rotinas televisivas, informações sobre separação/divórcio e emprego/desemprego dos pais, nacionalidade e religião), variáveis estudadas por Veiga (2007b).

Os aspectos éticos referidos por Tuckman (2000) – direito à privacidade ou à não participação, direito a permanecer no anonimato e direito à confidencialidade – foram considerados na elaboração dos questionários.

3.3. Procedimento

Com vista a obter a necessária autorização para a administração dos questionários foram contactados os serviços do Ministério da Educação – DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular), a directora da Escola Secundária da Moita e os pais/encarregados de educação dos discentes envolvidos no estudo.

Contactaram-se, em seguida, os professores para a cedência dos tempos lectivos, sendo-lhes explicado a finalidade da investigação, o processo seguido para a selecção das turmas e as normas de preenchimento dos questionários. Registe-se a disponibilidade geral dos professores e a sua colaboração na cedência de tempo lectivo para a administração dos instrumentos.

Importa destacar que no decorrer da investigação todos os intervenientes foram elucidados acerca dos objectivos deste estudo. Houve também o cuidado de referir que não se pretendia avaliar a instituição de ensino, mas sim fazer um levantamento sobre as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência escolar.

Antes da aplicação dos questionários realizou-se um estudo piloto, com o objectivo de definir os itens de cada um dos questionários e para garantir que estes eram aplicáveis e respondiam aos objectivos da investigação (Gigliane & Matalon, 1993). Concluído o estudo piloto passou-se à aplicação dos inquéritos, processo que decorreu no mês de Fevereiro de 2010, em situação de sala de aula. A recolha de dados processou-se num determinado momento, pelo que o estudo tem um carácter transversal, já que estuda fenómenos que se processam todos numa determinada data e que ocorrem no passado ou no presente (Polit e Hungler, 1995, p. 363).

Os questionários foram aplicados pelos professores das respectivas turmas, sendo o seu preenchimento supervisionado pelos mesmos, garantindo o anonimato, e tendo sido assegurado o esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem surgir. Os alunos responderam apenas de acordo com os seus conhecimentos e a sua opinião.

Foram distribuídos e recolhidos 200 questionários; destes, 4 foram considerados nulos, passando a amostra a ser constituída por 196 sujeitos. Os dados, uma vez recolhidos, foram codificados e analisados com o programa informático Statiscal Package for Social Sciences (SPSS).

3.4. Variáveis de estudo

Tendo em conta a questão central deste estudo, à qual o presente trabalho pretende dar resposta (Quais as representações que os alunos do 8º e 10º anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência na escola?), foram consideradas variáveis dependentes e variáveis independentes. Assim, considera-se as dimensões da indisciplina e da violência escolar como variáveis dependentes. Por outro lado, o ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano) e o tipo de curso (Científico-Humanístico *versus* Profissional) foram consideradas variáveis independentes.

Em suma, neste capítulo destacou-se a metodologia utilizada na investigação. Descreveu-se a amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados. Indicaram-se, ainda, as variáveis de estudo. No próximo capítulo, serão analisados os resultados obtidos.

CAPÍTULO 4

Resultados

Neste capítulo, procedeu-se à análise dos resultados de acordo com as questões do estudo (Cf. Capítulo 1). Especificamente, apresentam-se os resultados na vitimização, na agressão e na disrupção escolar.

4.1. Resultados acerca da distribuição dos alunos pelos itens da vitimização, agressão e disrupção escolar

Para responder à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pela vitimização na escola?) determinou-se a distribuição dos alunos do 8º ano, do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e do 10º ano – Cursos Profissionais nos itens da *Peer Victimization Scale* (PVS), em termos de ocorrência, considerando os itens do questionário relativos a possíveis maus-tratos que o aluno tenha sido vítima dos colegas de escola, durante o último mês de aulas.

Como se pode verificar no Quadro 4.1, em seis dos dezasseis itens que compõem o questionário a maioria dos alunos declarou ter sido vítima uma vez ou mais do que uma vez. Tal ocorreu nos itens 02 (“Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos”), 03 (“Chamaram-me nomes”), 06 (Tentaram pôr os meus amigos contra mim”), 07 (“Gozaram comigo por causa da minha aparência”), 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) e 15 (“Insultaram-me com palavrões”).

No que respeita à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização física” (itens 01, 05, 09 e 13), constata-se a existência de uma percentagem elevada de estudantes que nunca foram alvo deste tipo de vitimização, já que todos os itens apresentam valores acima de 50% na coluna 0 (Nunca). Constata-se, ainda, que a percentagem de alunos que foram agredidos fisicamente mais do que uma vez é reduzida. No item 01 (“Deram-me um murro”) observa-se uma percentagem de 12%; no item 05 (“Deram-me pontapés”), 13,4%; no item 09 (“Feriram-me fisicamente”), 9% e no item 13 (Espancaram-me”), 7,5%.

Relativamente à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16), observa-se que existe uma percentagem elevada de alunos que nunca foram alvo deste tipo de vitimização. No entanto, é de salientar a taxa de ocorrência do item 08 (“Tentaram estragar algumas das minhas coisas”) que apresenta na coluna 1 (Uma vez) uma percentagem de 34,3%, bem como o facto de a percentagem de alunos que foram alvo de “vitimização relativa à propriedade” duas ou mais vezes ser reduzida.

Quanto à distribuição dos alunos pela “vitimização verbal” (itens 03, 07, 11 e 15), os resultados revelam que existe uma grande percentagem de estudantes que foram agredidos verbalmente, uma vez que apenas no item 11 (“Fizeram pouco de mim sem razão”) surge uma percentagem acima dos 50% na coluna 0 (Nunca). Constata-se, ainda, que a percentagem de alunos que foram agredidos verbalmente duas ou mais vezes é inferior à percentagem de alunos que foram agredidos uma vez.

No que concerne à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização social” (itens 02, 06, 10 e 14), verifica-se que existe uma elevada percentagem de estudantes que foram alvo deste tipo de vitimização, pois nos itens 02 (“Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos”), 06 (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”) e 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) a maioria dos alunos declarou ter sido vítima uma vez ou mais de uma vez.

Quadro 4.1 – Distribuição dos alunos do 8º ano pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Deram-me um murro	55,2	32,8	12,0
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	46,3	35,8	17,9
03	Chamaram-me nomes	32,8	47,8	19,4
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	53,7	26,9	19,4
05	Deram-me pontapés	62,7	23,9	13,4
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	37,3	41,8	20,9
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	44,8	31,3	23,9
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	56,7	34,3	9,0
09	Feriram-me fisicamente	64,1	26,9	9,0
10	Recusaram-se a falar comigo	41,8	35,8	22,4
11	Fizeram pouco de mim sem razão	53,7	34,3	12,0
12	Roubaram-me alguma coisa	65,7	23,9	10,4
13	Espancaram-me	80,6	11,9	7,5
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	52,2	35,8	12,0
15	Insultaram-me com palavrões	37,3	44,8	17,9
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	67,1	26,9	6,0

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes, durante o último mês de aulas

O Quadro 4.2 diz respeito à distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência. Como se pode verificar, os valores da coluna 0 (Nunca) são superiores aos que foram encontrados para os alunos do 8º ano. Dos dezasseis itens que constituem o questionário, apenas em três deles (itens 02, 03 e 04) a percentagem de ocorrências (Uma vez e Duas ou mais vezes) é superior a 25%.

Quadro 4.2 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Deram-me um murro	87,9	3,0	9,1
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	72,8	13,6	13,6
03	Chamaram-me nomes	53,1	24,2	22,7
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	65,2	13,6	21,2
05	Deram-me pontapés	86,4	9,1	4,5
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	77,3	12,1	10,6
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	78,8	13,6	7,6
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	84,8	9,1	6,1
09	Feriram-me fisicamente	90,9	1,5	7,6
10	Recusaram-se a falar comigo	92,5	4,5	3,0
11	Fizeram pouco de mim sem razão	83,3	9,1	7,6
12	Roubaram-me alguma coisa	77,3	13,6	9,1
13	Espancaram-me	98,5	0,0	1,5
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	89,4	7,6	3,0
15	Insultaram-me com palavrões	75,7	15,2	9,1
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	87,9	9,1	3,0

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes, durante o último mês de aulas

Relativamente à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização física” (itens 01, 05, 09 e 13) é patente a fraca ocorrência deste tipo de vitimização, uma vez que cerca de 90% de estudantes declararam nunca terem sido agredidos fisicamente.

No que concerne à “vitimização relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16) a percentagem de alunos que declararam nunca ter sido alvo deste tipo de vitimização também é bastante elevada, já que, com excepção do item 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”), todos os itens apresentam valores na ordem dos 80% na coluna 0 (Nunca).

No que respeita à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização verbal” (itens 03, 07, 11 e 15) verifica-se que existe uma grande percentagem de alunos que

nunca foram agredidos verbalmente. Saliente-se, no entanto, a taxa de ocorrência do item 03 (“Chamaram-me nomes”), que na coluna 1 (Uma vez) apresenta uma percentagem de 24,2% e na coluna 2 (duas ou mais vezes), de 22,7%.

Quanto à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização social” (itens 02, 06, 10 e 14) constata-se que também existe uma elevada percentagem de estudantes que nunca foram agredidos socialmente, pois as percentagens de não ocorrência apresentam valores acima dos 70%.

No Quadro 4.3 (Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência) pode observar-se que os valores da coluna 0 (Nunca) também são superiores aos que foram encontrados para os alunos do 8º ano, embora ligeiramente inferiores aos dos correspondentes aos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos.

Quadro 4.3 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais pelos itens da vitimização na escola, em termos de ocorrência

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Deram-me um murro	90,5	6,3	3,2
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	60,3	28,6	11,1
03	Chamaram-me nomes	42,9	17,5	39,6
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	57,2	19,0	23,8
05	Deram-me pontapés	84,2	6,3	9,5
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	62,0	19,0	19,0
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	69,4	11,2	19,4
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	69,8	19,0	11,2
09	Feriram-me fisicamente	82,5	12,7	4,8
10	Recusaram-se a falar comigo	73,0	15,9	11,1
11	Fizeram pouco de mim sem razão	76,2	11,1	12,7
12	Roubaram-me alguma coisa	69,8	19,0	11,2
13	Espancaram-me	96,8	3,2	0,0
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	77,8	11,1	11,1
15	Insultaram-me com palavrões	65,1	11,1	23,8
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	84,2	9,5	6,3

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes, durante o último mês de aulas

No que concerne à distribuição dos alunos pela dimensão da “vitimização física” (itens 01, 05, 09 e 13) verifica-se que existe uma percentagem elevada de alunos que nunca foram agredidos fisicamente, pois na coluna 0 (Nunca) os valores correspondentes a estes itens variam entre os 82,5% (item 09) e os 96,8% (item 13).

Quanto à distribuição dos alunos pela dimensão da “vitimização relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16), os dados revelam que existe uma percentagem considerável de estudantes que nunca foram alvo deste tipo de vitimização. Registe-se, porém, que o item 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) apresenta na coluna 2 (duas ou mais vezes) um valor de 23,8%.

No que respeita à distribuição dos alunos pela dimensão da “vitimização verbal” (itens 03, 07, 11 e 15) é de salientar que apenas o item 03 (“Chamaram-me nomes”) apresenta uma percentagem inferior a 50% na coluna 0 (Nunca).

Relativamente à distribuição dos alunos pela dimensão “vitimização social” (itens 02, 06, 10 e 14) a percentagem de estudantes que declararam nunca ter sido alvo deste tipo de vitimização situa-se entre os 60,3% (item 02) e os 77,8% (item 14).

Para responder à questão de estudo número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pela variável agressão aos colegas, na escola?) determinou-se a distribuição dos alunos do 8º ano, do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e do 10º ano – Cursos Profissionais nos itens da *Peer Victimization Scale* (PVS), em termos de ocorrência, considerando os itens do questionário relativos a possíveis maus-tratos em que o aluno tenha sido agressor para com os colegas de escola, durante o último mês de aulas. O Quadro 4.4 apresenta os resultados relativos aos alunos do 8º ano. Como se pode verificar, todos os valores da coluna 0 (Nunca) são superiores aos das restantes colunas, à excepção dos itens 03 (“Chamei nomes a alguém”), 07 (“Gozei com um colega por causa da sua aparência”) e 10 (“Recusei falar com alguém”). Importa referir que, se atendermos à soma dos valores das colunas 1 (Uma vez) e 2 (Duas ou mais vezes), os itens 01, 03, 07, 10 e 15 apresentam percentagens acima dos 50%.

Relativamente à distribuição dos alunos pela dimensão “agressão física” (itens 01, 05, 09 e 13), salienta-se o item 01 (“Dei um murro a algum colega”), que na coluna 1 (Uma vez) apresenta uma percentagem de 41,8% e na coluna 2 (Duas ou mais vezes) de 10,4%, o que significa a existência de 52,2% de alunos agressores.

No que respeita à distribuição dos alunos pela dimensão “agressão relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16), verifica-se que existe uma grande percentagem de estudantes que nunca exerceram este tipo de agressão, já que, para estes itens, os valores da coluna 0 (Nunca) situam-se entre 70,1% e 77,7%.

Quanto à distribuição dos alunos pela dimensão “agressão verbal” (itens 03, 07, 11 e 15), constata-se que existe uma percentagem elevada de estudantes que agrediram

verbalmente os seus colegas, destacando-se o item 03 (“Chamei nomes a alguém”) que apresenta uma percentagem de 44,8% na coluna 1 (Uma vez) e de 31,3% na coluna 2 (Duas ou mais vezes).

No que concerne à distribuição dos alunos pela dimensão “agressão social” (itens 02, 06, 10 e 14), distinguem-se os valores relativos ao item 10 (“Recusei falar com alguém”), com uma percentagem de 43,3% na coluna 1 (Uma vez) e de 22,4% na coluna 2 (Duas ou mais vezes).

Quadro 4.4 – Distribuição dos alunos do 8º ano pelos itens específicos de “comportamento de agressor” na escola, em termos de ocorrência

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Dei um murro a algum colega	47,8	41,8	10,4
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	59,7	34,3	6,0
03	Chamei nomes a alguém	23,9	44,8	31,3
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	70,1	23,9	6,0
05	Dei pontapés a algum colega	52,3	34,3	13,4
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	59,7	31,3	9,0
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	35,8	35,8	28,4
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	71,6	23,9	4,5
09	Feri alguém fisicamente	64,2	34,3	1,5
10	Recusei falar com alguém	34,3	43,3	22,4
11	Fiz pouco de alguém sem razão	59,7	20,9	19,4
12	Roubei alguma coisa	73,2	16,4	10,4
13	Espanquei alguém	71,6	23,9	4,5
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	67,1	26,9	6,0
15	Insultei alguém com palavrões	43,3	37,3	19,4
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	77,7	11,9	10,4

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes, durante o último mês de aulas

No Quadro 4.5 (Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos pelos itens específicos de “comportamento agressor” na escola, em termos de ocorrência) pode observar-se que os valores da coluna 0 (Nunca) são superiores aos que foram encontrados para os alunos do 8º ano.

No que respeita à distribuição dos alunos pelas diferentes dimensões da agressão – “agressão física” (itens 01, 05, 09 e 13), “agressão relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16), “agressão verbal” (itens 03, 07, 11 e 15) e “agressão social” (itens 02, 06, 10 e 14) – observa-se que existe uma elevada percentagem de estudantes que nunca revelaram comportamentos agressivos. De referir que os valores mais baixos na coluna

0 (Nunca) correspondem aos itens 03 (“Chamei nomes a alguém”) e 10 (“Recusei falar com alguém”).

Quadro 4.5 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos pelos itens específicos de “comportamento de agressor” na escola, em termos de ocorrência

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Dei um murro a algum colega	86,4	3,0	10,6
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	91,0	4,5	4,5
03	Chamei nomes a alguém	53,1	24,2	22,7
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	77,3	13,6	9,1
05	Dei pontapés a algum colega	83,3	9,1	7,6
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	92,4	6,1	1,5
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	72,7	15,2	12,1
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	94,0	4,5	1,5
09	Feri alguém fisicamente	86,4	6,1	7,5
10	Recusei falar com alguém	63,7	22,7	13,6
11	Fiz pouco de alguém sem razão	86,4	6,1	7,5
12	Roubei alguma coisa	83,3	7,6	9,1
13	Espanquei alguém	92,5	3,0	4,5
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	94,0	4,5	1,5
15	Insultei alguém com palavras	75,8	9,0	15,2
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	92,4	6,1	1,5

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes, durante o último mês de aulas

O Quadro 4.6 diz respeito à distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais pelos itens específicos de “comportamento agressor” na escola, em termos de ocorrência. Observa-se que os valores da coluna 0 (Nunca) também são superiores aos que foram encontrados para os alunos do 8º ano, embora ligeiramente inferiores aos que correspondem aos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos.

Relativamente à distribuição dos alunos pelas diferentes dimensões da agressão – “agressão física” (itens 01, 05, 09 e 13), “agressão relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16), “agressão verbal” (itens 03, 07, 11 e 15) e “agressão social” (itens 02, 06, 10 e 14) – verifica-se que existe uma elevada percentagem de estudantes que nunca revelaram comportamentos agressivos. Registe-se que os valores mais baixos na coluna 0 (Nunca) correspondem aos itens 03, 07, 10 e 15. Convém destacar os resultados encontrados para o item 03 (“Chamei nomes a alguém”), que na coluna 1 (Uma vez) regista uma percentagem de 23,8% e na coluna 2 (Duas ou mais vezes) 38,1%.

Quadro 4.6 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais pelos itens específicos de “comportamento de agressor” na escola, em termos de ocorrência

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		0 (%)	1 (%)	2 (%)
01	Dei um murro a algum colega	65,1	12,7	22,2
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	90,5	6,3	3,2
03	Chamei nomes a alguém	38,1	23,8	38,1
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	79,4	11,1	9,5
05	Dei pontapés a algum colega	73,1	19,0	7,9
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	95,2	0,0	4,8
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	52,4	27,0	20,6
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	95,2	3,2	1,6
09	Feri alguém fisicamente	84,2	9,5	6,3
10	Recusei falar com alguém	55,5	27,0	17,5
11	Fiz pouco de alguém sem razão	76,2	12,7	11,1
12	Roubei alguma coisa	93,6	3,2	3,2
13	Espanquei alguém	85,7	9,5	4,8
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	90,5	7,9	1,6
15	Insultei alguém com palavrões	58,7	11,1	30,2
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	92,1	7,9	0,0

Legenda: 0 – Nunca; 1 – Uma vez; 2 – Duas ou mais vezes, durante o último mês de aulas

Para responder à questão de estudo número três (Q3: Como se distribuem os alunos pela disrupção escolar?), determinou-se a distribuição dos alunos do 8º ano, do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e do 10º ano – Cursos Profissionais nos itens da Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), em termos de discordância versus concordância com o item. As respostas aos itens da EDEP inseriram-se numa escala de tipo Likert, desde 1 (*Completamente em desacordo*) a 6 (*Completamente de acordo*), conforme atrás referido. No entanto, na apresentação dos resultados optou-se por englobar as respostas em apenas dois grupos: D (*Discordo*) e C (*Concordo*).

No Quadro 4.7 pode observar-se que apenas cinco itens apresentam percentagens de concordância mais elevadas do que as percentagens de discordância com o conteúdo do item, designadamente o item 03 (“Sou obediente aos professores”), com 65,7%; o item 04 (“Falo sem autorização, perturbando a aula”), com 62,7%; o item 09 (“Esqueço-me de trazer material para as aulas”), com 61,2%; o item 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”), com 71,6% e o item 14 (“Estou distraído nas aulas”), com 68,7%. Os restantes itens apresentam percentagens de discordância mais elevadas com o

teor do item, verificando-se que as percentagens mais altas na coluna D (Discordo) correspondem aos itens 05 (“Agrido fisicamente os meus professores”), com 91%; 07 (“Venho bêbado ou drogado para a escola”), com 83,6%; 11 (“Agrido verbalmente os meus professores”), com 82,1%; 10 (“Roubo coisas na escola”), com 79,1% e 16 (“Ameaço as pessoas na escola”), com 75,8%.

Quadro 4.7 – Distribuição dos alunos do 8º ano nos itens da EDEP, em termos de discordância *versus* concordância com o conteúdo do item

Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)		D (%)	C (%)
01	Destruo intencionalmente o material da escola	70,1	29,9
02	Agrido fisicamente os meus colegas	67,2	32,8
03	Sou obediente aos professores	34,3	65,7
04	Falo sem autorização, perturbando a aula	37,3	62,7
05	Agrido fisicamente os professores	91,0	9,0
06	Digo palavrões na aula	65,7	34,3
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	83,6	16,4
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	53,7	46,3
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	38,8	61,2
10	Roubo coisas na escola	79,1	20,9
11	Agrido verbalmente os professores	82,1	17,9
12	Sou pontual a chegar às aulas	28,4	71,6
13	Falto às aulas por desinteresse	55,2	44,8
14	Estou distraído(a) nas aulas	31,3	68,7
15	Agrido verbalmente os meus colegas	62,1	37,9
16	Ameaço as pessoas na escola	75,8	24,2

Legenda: D – Discordo; C – Concordo

O Quadro 4.8 diz respeito à distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos nos itens da Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), em termos de discordância *versus* concordância com o item. Observa-se que os valores encontrados na coluna D (Discordo) são, regra geral, superiores aos valores correspondentes aos alunos do 8º ano. Todos os itens apresentam percentagens de discordância mais elevadas com o teor do item, à excepção dos itens 03, 04, 12 e 14, destacando-se os itens 05 (“Agrido fisicamente os professores”), 10 (“Roubo coisas na escola”) e 11 (“Agrido verbalmente os professores”) com uma percentagem de 98,5%, a que se seguem os itens 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”) e 07 (“Venho bêbado ou drogado para a escola”) com uma percentagem de 97%. Importa salientar o valor correspondente ao item 03 (“Sou obediente aos professores”) que na coluna C (Concordo) apresenta uma percentagem de 98,5%.

Quadro 4.8 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos nos itens da EDEP, em termos de discordância *versus* concordância com o conteúdo do item

Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)		D (%)	C (%)
01	Destruo intencionalmente o material da escola	97,0	3,0
02	Agrido fisicamente os meus colegas	87,9	12,1
03	Sou obediente aos professores	1,5	98,5
04	Falo sem autorização, perturbando a aula	43,9	56,1
05	Agrido fisicamente os professores	98,5	1,5
06	Digo palavrões na aula	92,4	7,6
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	97,0	3,0
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	81,8	18,2
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	69,7	30,3
10	Roubo coisas na escola	98,5	1,5
11	Agrido verbalmente os professores	98,5	1,5
12	Sou pontual a chegar às aulas	12,1	87,9
13	Falto às aulas por desinteresse	93,9	6,1
14	Estou distraído(a) nas aulas	47,0	53,0
15	Agrido verbalmente os meus colegas	84,8	15,2
16	Ameaço as pessoas na escola	90,9	9,1

Legenda: D – Discordo; C – Concordo

No Quadro 4.9, relativo à distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais nos itens da EDEP, verifica-se que os valores da coluna D (Discordo) são também, na generalidade, superiores aos valores encontrados para os alunos do 8º ano. Verifica-se, ainda, que dos dezasseis itens que compõem o questionário, apenas quatro apresentam percentagens de concordância mais elevadas com o conteúdo do item, especificamente o item 03 (“Sou obediente aos professores”), com 85,5%; o item 04 (“Falo sem autorização, perturbando a aula”), com 54%; o item 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”), com 71,4% e o item 14 (“Estou distraído nas aulas”), com 63,5%. Os restantes itens apresentam percentagens de discordância mais elevadas com o teor do item, destacando-se os itens 11 (“Agrido verbalmente os meus professores”), com 95,2%; 05 (“Agrido fisicamente os meus professores”) e 10 (“Roubo coisas na escola”), com 93,7%; 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”) e 16 (“Ameaço as pessoas na escola”), com 92,1%.

Quadro 4.9 – Distribuição dos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais nos itens da EDEP, em termos de discordância *versus* concordância com o conteúdo do item

Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)		D (%)	C (%)
01	Destruo intencionalmente o material da escola	92,1	7,9
02	Agrido fisicamente os meus colegas	84,1	15,9
03	Sou obediente aos professores	14,5	85,5
04	Falo sem autorização, perturbando a aula	46,0	54,0
05	Agrido fisicamente os professores	93,7	6,3
06	Digo palavrões na aula	82,5	17,5
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	84,1	15,9
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	64,5	35,5
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	57,1	42,9
10	Roubo coisas na escola	93,7	6,3
11	Agrido verbalmente os professores	95,2	4,8
12	Sou pontual a chegar às aulas	28,6	71,4
13	Falto às aulas por desinteresse	76,2	23,8
14	Estou distraído(a) nas aulas	36,5	63,5
15	Agrido verbalmente os meus colegas	81,0	19,0
16	Ameaço as pessoas na escola	92,1	7,9

Legenda: D – Discordo; C – Concordo

4.2. Resultados diferenciais: vitimização, agressão e disrupção, em função do ano e do tipo de curso.

Para responder à questão de estudo número quatro (Q4: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior vitimização no 8º ano?) procedeu-se à análise dos resultados na vitimização em função do ano de escolaridade, 8º *versus* 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos. Relativamente a esta questão, bem como às seguintes, o teste estatístico utilizado foi o *t de Student*, conforme recomendação de metodólogos da investigação (Greene & D'Oliveira, 1991; Pereira, 2006; Kinnear & Gray, 2009). O Quadro 4.10 permite observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º e os do 10º ano (Cursos Científico-Humanísticos) numa grande maioria dos itens, com maior vitimização nos alunos do 8º do que nos do 10º ano.

Quadro 4.10 – Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Científico-Humanísticos)

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Deram-me um murro	8º	67	0,57	0,701	3,146	**
		10º CH	66	0,21	0,595		
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	8º	67	0,72	0,755	2,398	*
		10º CH	66	0,41	0,723		
05	Deram-me pontapés	8º	67	0,51	0,726	3,022	**
		10º CH	66	0,18	0,493		
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	8º	67	0,84	0,751	4,086	***
		10º CH	66	0,33	0,664		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	8º	67	0,79	0,808	4,069	***
		10º CH	66	0,29	0,602		
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	8º	67	0,52	0,660	2,963	**
		10º CH	66	0,21	0,541		
09	Feriram-me fisicamente	8º	67	0,45	0,658	2,685	**
		10º CH	66	0,17	0,543		
10	Recusaram-se a falar comigo	8º	67	0,81	0,783	6,485	***
		10º CH	66	0,11	0,397		
11	Fizeram pouco de mim sem razão	8º	67	0,58	0,700	3,039	**
		10º CH	66	0,24	0,583		
13	Espancaram-me	8	67	0,27	0,592	3,022	**
		10º CH	66	0,03	0,246		
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	8º	67	0,60	0,698	4,589	***
		10º CH	66	0,14	0,426		
15	Insultaram-me com palavrões	8º	67	0,81	0,723	3,989	***
		10º CH	66	0,33	0,641		
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	8º	67	0,39	0,602	2,588	*
		10º CH	66	0,15	0,438		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

As maiores diferenças surgiram nos itens seguintes: 06 (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”), 07 (“Gozaram comigo por causa da minha aparência”), 10 (“Recusaram-se a falar comigo”), 14 (“Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar”) e 15 (“Insultaram-me com palavrões”). Os itens em que as diferenças não se mostraram significativas foram os seguintes: 03 (“Chamaram-me nomes”), 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”) e 12 (“Roubaram-me alguma coisa”).

Para responder à questão de estudo número cinco (Q5: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior vitimização no 8º ano?) procedeu-se à análise dos resultados na vitimização em função do ano de escolaridade, 8º *versus* 10º ano – Cursos Profissionais. Como podemos observar no Quadro 4.11, existem algumas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º e os do

10º ano (Cursos Profissionais), com maior vitimização nos alunos do 8º do que nos do 10º ano. As maiores diferenças surgiram nos itens 01 (“Deram-me um murro”) e 10 (“Recusaram-se a falar comigo”). Nos itens 05, 07, 09, 13 e 14 verificaram-se algumas diferenças, embora menos significativas, e nos restantes itens as diferenças não se mostraram significativas.

Quadro 4.11 – Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Cursos Profissionais)

<i>Peer Victimization Scale</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Deram-me um murro	8º	67	0,57	0,701	4,306	***
		10º P	63	0,13	0,421		
05	Deram-me pontapés	8º	67	0,51	0,726	2,133	*
		10º P	63	0,25	0,621		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	8º	67	0,79	0,808	2,048	*
		10º P	62	0,50	0,805		
09	Feriram-me fisicamente	8º	67	0,45	0,658	2,157	*
		10º P	63	0,22	0,522		
10	Recusaram-se a falar comigo	8º	67	0,81	0,783	3,291	***
		10º P	63	0,38	0,682		
13	Espancaram-me	8º	67	0,27	0,592	3,048	**
		10º P	63	0,03	0,177		
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	8º	67	0,60	0,698	2,192	*
		10º P	63	0,33	0,672		

Legenda: 10º P – 10º ano Cursos Profissionais; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número seis (Q6: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior vitimização nos segundos?) procedeu-se à análise dos resultados na vitimização em função do curso, Cursos Científico-Humanísticos *versus* Cursos Profissionais (Quadro 4.12).

Quadro 4.12 – Diferenças na vitimização em função do curso (10º ano Cursos Científico-Humanísticos *versus* 10º ano Cursos Profissionais)

<i>Peer Victimization Scale</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
10	Recusaram-se a falar comigo	10ºCH	66	0,11	0,397	-2,812	**
		10º P	63	0,38	0,682		
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	10ºCH	66	0,14	0,426	-1,998	*
		10º P	63	0,33	0,672		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; 10º P – 10º ano Cursos Profissionais; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Observando os resultados, constata-se que, na generalidade, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais. Apenas nos itens 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) e 14 (“Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar”) pode ser observada uma diferença significativa, com maior vitimização nos Cursos Profissionais do que nos Cursos Científico-Humanísticos.

Para responder à questão de estudo número sete (Q7: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior agressão no 8º ano?) procedeu-se à análise dos resultados na agressão em função do ano de escolaridade, 8º *versus* 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos. No Quadro 4.13, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano (Cursos Científico-Humanísticos), com maior agressão nos alunos do 8º do que nos do 10º ano.

Quadro 4.13 – Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Científico-Humanísticos)

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	8º	67	0,63	0,671	3,397	***
		10º CH	66	0,24	0,634		
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	8º	67	0,46	0,611	3,474	***
		10º CH	66	0,14	0,460		
03	Chamei nomes a alguém	8º	67	1,07	0,745	2,777	**
		10º CH	66	0,70	0,822		
05	Dei pontapés a algum colega	8º	67	0,61	0,717	3,258	***
		10º CH	66	0,24	0,583		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	8º	67	0,49	0,660	4,405	***
		10º CH	66	0,9	0,339		
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	8º	67	0,93	0,804	4,067	***
		10º CH	66	0,39	0,699		
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	8º	67	0,33	0,561	3,185	**
		10º CH	66	0,08	0,319		
10	Recusei falar com alguém	8º	67	0,88	0,749	2,970	**
		10º CH	66	0,50	0,729		
11	Fiz pouco de alguém sem razão	8º	67	0,60	0,799	3,196	**
		10º CH	66	0,21	0,569		
13	Espanquei alguém	8º	67	0,33	0,561	2,351	*
		10º CH	66	0,12	0,448		
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	8º	67	0,39	0,602	3,730	***
		10º CH	66	0,08	0,319		
15	Insultei alguém com palavrões	8º	67	0,76	0,761	2,819	**
		10º CH	66	0,39	0,742		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	8º	67	0,33	0,660	2,603	**
		10º CH	66	0,09	0,339		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

As maiores diferenças surgiram nos itens seguintes: 01 (“Dei um murro a algum colega”), 02 (“Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas”), 05 (“Dei pontapés a algum colega”), 06 (“Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele”), 07 (“Gozei com um colega por causa da sua aparência”) e 14 (“Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega”). Os únicos itens em que as diferenças não se mostraram significativas foram os seguintes: 04 (“Levei as coisas de alguém sem autorização”), 09 (“Feri alguém fisicamente”) e 12 (“Roubei alguma coisa”).

Para responder à questão de estudo número oito (Q8: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior agressão no 8º ano?) procedeu-se à análise dos resultados na agressão em função do ano de escolaridade, 8º *versus* 10º ano – Cursos Profissionais. No Quadro 4.14 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais em sete itens, com maior agressão nos alunos do 8º ano do que nos do 10º ano – Cursos Profissionais. As maiores diferenças surgiram nos itens 02 (“Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas”) e 06 (“Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele”) e 08 (“Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas”). Importa referir que as diferenças não se mostraram significativas em nove dos dezasseis itens que constituem o questionário.

Quadro 4.14 – Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Cursos Profissionais)

Peer Victimization Scale (PVS)		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	8º	67	0,46	0,611	3,625	***
		10º P	63	0,13	0,421		
05	Dei pontapés a algum colega	8º	67	0,61	0,717	2,220	*
		10º P	63	0,35	0,626		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	8º	67	0,49	0,660	4,041	***
		10º P	63	0,10	0,429		
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	8º	67	0,33	0,561	3,316	***
		10º P	63	0,06	0,304		
12	Roubei alguma coisa	8º	67	0,37	0,671	2,865	**
		10º P	63	0,10	0,390		
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	8º	67	0,39	0,602	3,150	**
		10º P	63	0,11	0,364		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	8º	67	0,33	0,660	2,778	**
		10º P	63	0,08	0,272		

Legenda: 10º P – 10º ano Cursos Profissionais; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número nove (Q9: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior agressão nos segundos?) procedeu-se à análise dos resultados na agressão em função do curso, Cursos Científico-Humanísticos *versus* Cursos Profissionais. O Quadro 4.15 permite observar que são poucas as diferenças estatisticamente significativas na agressão entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais. Registe-se que o questionário é composto por dezasseis itens e que em doze deles as diferenças não se mostraram significativas.

Quadro 4.15 – Diferenças na agressão em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos *versus* 10º - Cursos Profissionais)

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	10ºCH	66	0,24	0,634	-2,524	*
		10º P	63	0,57	0,837		
03	Chamei nomes a alguém	10ºCH	66	0,70	0,822	-2,022	*
		10º P	63	1,00	0,880		
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	10ºCH	66	0,39	0,699	-2,185	*
		10º P	63	0,68	0,800		
15	Insultei alguém com palavrões	10ºCH	66	0,39	0,742	-2,202	*
		10º P	63	0,71	0,906		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; 10º P – 10º ano Cursos Profissionais;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número dez (Q10: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da disrupção escolar entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior disrupção no 8º ano?) procedeu-se à análise dos resultados na disrupção escolar em função do ano de escolaridade, 8º ano *versus* 10º ano. O Quadro 4.16 permite verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º e os do 10º ano (Cursos Científico-Humanísticos) na maioria dos itens, com maior disrupção nos alunos do 8º do que nos do 10º ano. As maiores diferenças surgiram nos itens seguintes: 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”), 03 (“Sou obediente aos professores”), 05 (“Agrido fisicamente os professores”), 06 (“Digo palavrões na aula”), 08 (“Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula”), 09 (“Esqueço-me de trazer o material para as aulas”), 10 (“Roubo coisas na escola”), 11

(“Agrido verbalmente os professores”), 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”) e 13 (“Falto às aulas por desinteresse”). Os itens em que as diferenças não se mostraram significativas foram os seguintes: 02 (“Agrido fisicamente os meus colegas”), 04 (“Falo sem autorização, perturbando a aula”), 15 (“Agrido verbalmente os meus colegas”) e 16 (“Ameaço as pessoas na escola”).

Quadro 4.16 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Científico-Humanísticos)

Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	8º	67	1,82	1,167	4,284	***
		10º CH	66	1,15	0,504		
03	Sou obediente aos professores	8º	67	3,43	1,672	-6,213	***
		10º CH	66	4,95	1,087		
05	Agrido fisicamente os professores	8º	67	1,42	0,838	3,310	***
		10º CH	66	1,05	0,369		
06	Digo palavrões na aula	8º	67	2,25	1,418	4,301	***
		10º CH	66	1,38	0,855		
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	8º	67	1,70	1,219	2,992	**
		10º CH	66	1,17	0,796		
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	8º	67	2,75	1,726	4,020	***
		10º CH	66	1,71	1,187		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	8º	67	3,07	1,691	3,898	***
		10º CH	66	2,11	1,111		
10	Roubo coisas na escola	8º	67	1,69	1,090	3,633	***
		10º CH	66	1,12	0,645		
11	Agrido verbalmente os professores	8º	67	1,54	0,859	4,280	***
		10º CH	66	1,05	0,369		
12	Sou pontual a chegar às aulas	8º	67	3,58	1,689	-4,467	***
		10º CH	66	4,79	1,409		
13	Falto às aulas por desinteresse	8º	67	2,57	1,510	6,608	***
		10º CH	66	1,26	0,563		
14	Estou distraído(a) nas aulas	8º	67	3,36	1,694	2,544	*
		10º CH	66	2,71	1,187		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número onze (Q11: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da disrupção escolar entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior disrupção no 8º ano?) procedeu-se à análise dos resultados na disrupção escolar em função do ano de escolaridade, 8º ano *versus* 10º ano – Cursos Profissionais. Observando o Quadro 4.17 pode constatar-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com maior disrupção nos alunos do 8º ano do que nos do 10º ano – Cursos Profissionais. As maiores diferenças surgiram nos itens 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”) e 03 (“Sou

obediente aos professores”). Importa referir que as diferenças não se mostraram significativas em dez dos dezasseis itens que compõem o questionário.

Quadro 4.17 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Cursos Profissionais)

Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	8º	67	1,82	1,167	3,330	***
		10º P	63	1,24	0,777		
03	Sou obediente aos professores	8º	67	3,43	1,672	-3,405	***
		10º P	62	4,39	1,497		
06	Digo palavrões na aula	8º	67	2,25	1,418	2,292	*
		10º P	63	1,70	1,340		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	8º	67	3,07	1,691	2,618	**
		10º P	63	2,37	1,371		
11	Agrido verbalmente os professores	8º	67	1,54	0,859	3,121	**
		10º P	63	1,14	0,535		
13	Falto às aulas por desinteresse	8º	67	2,57	1,510	1,982	*
		10º P	63	2,02	1,661		

Legenda: 10º P – 10º ano Cursos Profissionais; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Para responder à questão de estudo número doze (Q12: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da disrupção escolar entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior disrupção nos segundos?) procedeu-se à análise dos resultados na disrupção em função do curso, Cursos Científico-Humanísticos *versus* Cursos Profissionais. No Quadro 4.18 podemos verificar que existem algumas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com maior disrupção nos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais do que nos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos. Dos dezasseis itens que compõem o questionário, as diferenças não se mostraram significativas em onze desses itens. A maior diferença surgiu no item 13 (“Falto às aulas por desinteresse”), embora também se possam verificar diferenças estatisticamente significativas nos itens 03 (“Sou obediente aos professores”), 07 (“Venho bêbado ou drogado para a escola”), 08 (“Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula”) e 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”).

Quadro 4.18 – Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos *versus* 10º - Cursos Profissionais)

Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
03	Sou obediente aos professores	10ºCH	66	4,95	1,087	2,464	*
		10º P	62	4,39	1,497		
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	10ºCH	66	1,17	0,796	-2,402	*
		10º P	63	1,68	1,543		
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	10ºCH	66	1,71	1,187	-2,460	*
		10º P	62	2,34	1,669		
12	Sou pontual a chegar às aulas	10ºCH	66	4,79	1,409	2,976	**
		10º P	63	3,92	1,878		
13	Falto às aulas por desinteresse	10ºCH	66	1,26	0,563	-3,505	***
		10º P	63	2,02	1,661		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; 10º P – 10º ano Cursos Profissionais;
 * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Sublinhe-se que nos resultados diferenciais optámos apenas por indicar os resultados que apresentavam diferenças estatisticamente significativas. Em anexo encontram-se os quadros na sua versão integral (Quadro 4.10, Quadro 4.11, Quadro 4.12, Quadro 4.13, Quadro 4.14, Quadro 4.15, Quadro 4.16, Quadro 4.17 e Quadro 4.18).

Terminada a apresentação dos resultados, no próximo capítulo procede-se à sua análise e discussão, referem-se as limitações do estudo e apresentam-se sugestões para novas investigações.

CAPÍTULO 5

Discussão dos resultados e conclusões

Neste capítulo procurou-se fazer alguma explicação dos resultados obtidos. Esta interpretação assenta na base da revisão teórica e da bibliografia revista e teve como ponto de referência as questões de estudo formuladas inicialmente. Numa primeira parte, a discussão dos resultados, fez-se a interpretação dos dados relativos a cada uma das questões de estudo. Numa segunda parte, apresentam-se as conclusões. Por último, procurou-se mostrar as limitações deste trabalho e apresentar sugestões para investigações futuras que envolvam o estudo da indisciplina e violência na escola.

5.1. Discussão dos resultados

Nas escolas de diversos países, incluindo Portugal, temos vindo a assistir a um aumento dos comportamentos de indisciplina e de violência e à falta de respostas da escola actual para uma educação de qualidade a todos os alunos, o que dificulta o desenvolvimento de um clima propício ao ensino e à aprendizagem (Veiga, 2007a), dado que fica condicionado, não só todo o trabalho educativo de aquisição e consolidação de competências académicas, mas, também, a própria projecção psicológica e social do aluno, com a consequente degradação do ambiente escolar e com o bloqueio das relações interpessoais. Face a esta situação, o Conselho Europeu assinalou, em 1989, que a violência nas escolas constituía um problema escolar e declarou a necessidade de os sistemas educativos se preocuparem em educar para a paz.

Ao longo das últimas décadas os comportamentos de indisciplina e violência escolar têm vindo a ser objecto de estudo por diversos investigadores que têm procedido à “avaliação de tais ocorrências de formas variadas e com diferentes graus e tipos de estruturação, ora por iniciativas mais ocorridas na escola, ora mais ligadas a estruturas do poder central (observatórios de violência escolar existentes em vários países), ora mais derivadas de centros de investigação específica” (Veiga, 2007a, p. 7). Olweus, pioneiro nas pesquisas sobre o *bullying*, realizadas na Noruega e Suécia, deixou um

vasto legado aos investigadores de outros países, de que se destacam várias investigações sobre a incidência, a prevalência e a tipologia do *bullying*, bem como a estrutura e organização de programas de intervenção global na escola, implementados a nível nacional. Veiga (2007a), referindo-se aos resultados de estudos realizados no nosso país, chama a atenção para o facto de a indisciplina constituir a principal causa de insatisfação e *stress* na profissão docente

5.1.1. Distribuição dos alunos pela vitimização, agressão e disrupção escolar, em termos de ocorrência

Relativamente à questão de estudo número um (Q1: Como se distribuem os alunos pela vitimização na escola?), os resultados indicam que existe uma percentagem elevada de estudantes que nunca foram alvo de vitimização, sobretudo os que frequentam o 10º ano (Cursos Científico-Humanísticos).

No que respeita à “vitimização física” (itens 01, 05, 09 e 13), verificou-se que uma grande parte dos alunos nunca foi vitimizada durante o último mês de aulas, já que a maioria dos itens apresenta valores elevados na coluna 0 (Nunca). Porém, há que salientar que nos alunos do 8º ano pode observar-se uma maior vitimização. Registe-se que, embora para os alunos do 8º ano estes itens apresentem percentagens acima de 50% na coluna 0 (Nunca), não deixa de ser preocupante que, por exemplo, 12% dos alunos tenham declarado que lhes deram um murro duas ou mais vezes, ou que 26,9% refiram ter sido feridos fisicamente uma vez, durante o último mês de aulas. Tal ocorrência pode dever-se ao facto de se tratar de alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação, os quais apresentam percursos familiares e escolares problemáticos, revelando fraco nível de interiorização das regras do saber estar e de convivência. Comparando os resultados encontrados no presente estudo com outros de pesquisas similares verificamos que a percentagem de alunos vitimizados fisicamente é menor. A título de exemplo refira-se o estudo de Costa e Vale (1998), realizado com alunos do 8º e 11º anos, que permitiu observar que 64% dos alunos já tinham sido empurrados e 29% já tinham sido agredidos. Também um outro estudo realizado no Brasil (Fante, 2005) revelou que 66,92% dos alunos estiveram envolvidos em condutas

de *bullying*, sendo que 25,56% correspondiam a vítimas, 22,04% a agressores e 19,32% a vítimas/agressoras.

Quanto à “vitimização relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16) observou-se que uma elevada percentagem dos alunos respondeu que nunca foi alvo deste tipo de vitimização. Analisados os resultados relativos a estes quatro itens, e tendo em conta os valores encontrados para as colunas 1 (Uma vez) e 2 (Duas ou mais vezes), verificou-se que cerca de 40% dos alunos do 8º ano foram vitimizados. Já para os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, a percentagem de estudantes vitimizados ronda os 20% e, para os alunos do 10º ano – Cursos Profissionais, os 30%. Convém destacar, que tanto no 8º ano como no 10º ano, o item que apresenta valores mais baixos na coluna 0 (Nunca) é o item 04 (“Levaram as minhas coisas sem autorização”): 53,7%, no 8º ano; 65,2%, no 10º ano-Cursos Científico-Humanísticos e 57,2%, no 10º ano-Cursos Profissionais. Olweus (2000) chama a atenção para a necessidade de pais e professores estarem atentos, pois quando os alunos aparecem frequentemente com roupa ou outros objectos pessoais estragados pode ser um sinal de que estão a ser alvo de *bullying*.

No que concerne à “vitimização verbal” (itens 03, 07, 11 e 15) verificou-se que a percentagem de alunos que declararam que nunca foram alvo deste tipo de vitimização é inferior à percentagem correspondente aos restantes tipos de vitimização. Verificou-se, ainda, que os valores encontrados para a coluna 2 (duas ou mais vezes) são mais elevados do que os que respeitam aos outros tipos de vitimização, o que significa que a “vitimização verbal” – forma de *bullying* indirecto baseada na utilização de palavras ou gestos cruéis, que pode traduzir-se num insulto, gozo, troça, comentário obsceno e/ou depreciativo sobre a aparência física, a raça ou a religião (Olweus, 1994) – foi a mais referida pelos alunos, sobretudo os do 8º ano. Estes resultados estão na linha dos resultados obtidos por vários investigadores (Whitney & Smith, 1993; Ortega, 1994a; Ortega, 1994b; Matos & Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde, 2003; Parreiral, 2003) e podem estar relacionados com a forma como as crianças e jovens são educados. Nos tempos que correm, os pais dispõem de pouco tempo para acompanhar e supervisionar os seus filhos, os quais passam grande parte do tempo entregues a si próprios e sujeitos à influência exercida pela exposição repetida à violência dos meios de comunicação (televisão, internet). Ora, se, como defendem Bandura e Walters (1963) e Bandura (1973), a agressividade está relacionada com a aprendizagem e o modelo social, sendo aprendida através de comportamentos agressivos observados, sobretudo,

na família, na escola e nos *media*, não admira que as nossas crianças e jovens utilizem, de forma corrente e gratuita, o mesmo tipo de linguagem dos seus modelos.

Relativamente à “vitimização social” (itens 02, 06, 10 e 14) verificou-se que uma elevada percentagem dos alunos do 8º ano declarou ter sido alvo deste tipo de vitimização, o mesmo não acontecendo com os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. Estes resultados parecem indicar que a “vitimização social” – forma indirecta de *bullying* (Ramírez, 2001) traduzida no mau trato pessoal através da intimidação psicológica e do isolamento social entre pares (Pereira 2002) – é preferencialmente exercida sobre um pequeno grupo de jovens mais inseguros e mais fáceis de assustar ou que têm mais dificuldade em se defender, ou procurar ajuda. Razões de ordem cultural e familiar podem estar na base das respostas escolhidas pelos alunos, uma vez que é notória a influência do ambiente familiar no comportamento das crianças e jovens (Veiga, 2007a).

Na análise dos resultados relativos à questão de estudo número dois (Q2: Como se distribuem os alunos pela variável agressão na escola?) verificou-se que a coluna 0 (Nunca) apresenta valores superiores aos das restantes colunas, à excepção dos itens 03 (“Chamei nomes alguém”), para os alunos do 8º e 10º ano – Cursos Profissionais; 07 (“Gozei com um colega por causa da sua aparência”) e 10 (“Recusei falar com alguém”), para os alunos do 8º ano.

Quanto à distribuição dos alunos pelas diferentes dimensões da agressão – “agressão física” (itens 01, 05, 09 e 13), “agressão relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16), “agressão verbal” (itens 03, 07, 11 e 15) e “agressão social” (itens 02, 06, 10 e 14) – observou-se que existe uma elevada percentagem de estudantes, sobretudo os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, que nunca revelaram comportamentos agressivos. Registe-se que, nas colunas 1 (Uma vez) e 2 (Duas ou mais vezes), os itens que apresentaram percentagens mais elevadas foram os seguintes: 01 (apenas no 8º ano), 03, 07, 10 e 15, verificando-se, assim, que a “agressão verbal” foi a mais frequentemente utilizada, seguindo-se a “agressão social”. Apurou-se, ainda, que a “agressão física” apresenta percentagens bastante mais elevadas no 8º ano, o que pode estar relacionado com o facto de estes alunos, na sua maioria, crescerem em ambientes familiares pouco estruturados, potenciadores de violência. Os resultados do presente estudo são similares aos verificados noutras pesquisas (Smith & Sharp, 1994; Amado,

1989; Freire, 2001; Turcotte & Lamonde, 2004; Blaya, 2006) que também identificaram a agressão verbal como a mais utilizada nas escolas.

Na análise dos resultados relativos à questão de estudo número três (Q3: Como se distribuem os alunos pela disrupção escolar?) verificou-se que, para os alunos do 8º ano, cinco dos dezasseis itens do questionário apresentam percentagens de concordância mais elevadas do que as percentagens de discordância com o teor do item, especificamente os itens 03 (“Sou obediente aos professores”), 04 (“Falo sem autorização, perturbando a aula”), 09 (“Esqueço-me de trazer material para as aulas”), 12 (“Sou pontual a chegar às aulas”) e 14 (“Estou distraído nas aulas”). No caso dos alunos do 10º ano, apenas os itens 03, 04, 12 e 14 apresentam percentagens de concordância mais elevadas do que as percentagens de discordância com o teor do item. Em todos os itens, à excepção dos itens 03 e 12, os valores da coluna C são mais elevados no 8º ano do que no 10º ano. Importa salientar que nos itens 03 e 12 uma percentagem mais elevada na coluna C (Concordo) significa menor disrupção escolar. Os resultados do presente estudo parecem indicar que uma grande parte dos alunos não revela comportamentos agressivos (agressões dirigidas aos seus pares, a outras pessoas da escola e ao material escolar) nem comportamentos escolares provocatórios (roubar, agredir verbal e fisicamente os professores). Os valores encontrados na coluna C (Concordo) para os itens 04 (“Falo sem autorização, perturbando a aula”) e 14 (“Estou distraído nas aulas”) mostram que a maioria dos alunos revela alguns comportamentos que perturbam o bom funcionamento das aulas. Estes dados, para além de reflectirem aquilo que se passa em muitas salas de aula – a indisciplina e a transgressão das normas e regras escolares prejudicam as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento das pessoas na escola (Veiga, 2007a) – estão em consonância com os que foram obtidos por Fonseca e Veiga (2007). Num estudo sobre violência escolar e *bullying*, realizado em escolas de diferentes países da Europa, estes investigadores verificaram que os comportamentos mais frequentes dos alunos foram os de não transgressão, apresentando-se os alunos portugueses como menos pontuais e mais faladores nas aulas do que o conjunto de alunos dos outros países. Caldeira e outros (2007) consideram que a indisciplina ou a disrupção escolar surge, sobretudo, ligada à reincidência de comportamentos de alguns alunos que perturbam o processo da aula, mas que não são classificados como intrinsecamente graves. De acordo com estes autores, muitos alunos começam por estes pequenos desvios às regras, pela indisciplina

na sala de aula e vão aumentando a gravidade das ocorrências de carácter disruptivo, chegando, por vezes, a envolver-se em situações de agressividade e de violência.

5.1.2. Vitimização, agressão e disrupção em função do ano e do tipo de curso

No que respeita à questão de estudo número quatro (Q4: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior vitimização no 8º ano?) a análise dos resultados nos itens relativos à dimensão “vitimização física” (01, 05, 09 e 13) permitiu observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º ano e os do 10º – Cursos Científico-Humanísticos ($p < 0,01$), com maior vitimização nos primeiros; o mesmo não se verifica relativamente aos itens respeitantes à dimensão “vitimização relativa à propriedade” (itens 04, 08, 12 e 16) já que apenas o item 08 (“Tentaram estragar as minhas coisas”) apresenta um nível de significância alto ($p < 0,01$). Nos quatro itens relativos à “vitimização verbal” (itens 03, 07, 11 e 15) constatou-se que, apesar de o item 03 (“Chamaram-me nomes”) não apresentar uma diferença estatisticamente significativa, os itens 07 (“Gozaram comigo por causa da minha aparência”) e 15 (“Insultaram-me com palavrões”) apresentam elevada significância ($p < 0,001$). A dimensão “vitimização social” (itens 02, 06, 10 e 14) apresenta diferenças estatisticamente significativas, com três itens de elevada significância ($p < 0,001$), especificamente os itens 06 (“Tentaram pôr os meus amigos contra mim”), 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) e 14 (“Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar”). Os resultados obtidos poderão significar que os alunos mais vitimizados são aqueles que frequentam o 8º ano de escolaridade; resultados que vão ao encontro de estudos anteriores que revelaram que a vitimização ocorria com maior frequência nos níveis de escolaridade mais baixos (Olweus, 1997; Whitney & Smith, 1993; Carvalhosa *et al.*, 2002; Martins, 2009).

Na análise dos resultados respeitantes à questão de estudo número cinco (Q5: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior vitimização no 8º ano?), nos itens relativos à dimensão “vitimização física” (01, 05, 09

e 13), verificou-se que existem algumas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 8º ano e os do 10º – Cursos Profissionais, com superior vitimização no 8º ano, salientando-se o item 01 (“Deram-me um murro”) que apresenta um elevado nível de significância ($p<0,001$). Os itens relacionados com a “vitimização relativa à propriedade” (04, 08, 12 e 16) não apresentam diferenças estatisticamente significativas, à semelhança do que acontece com os itens relativos à “vitimização verbal” (03, 07, 11 e 15), em que apenas o item 07 (“Gozaram comigo por causa da minha aparência”) revela um nível de significância baixo ($p<0,05$). Nos itens relacionados com a “vitimização social” (itens 02, 06, 10 e 14) destaca-se o item 10 (“Recusaram-se a falar comigo”) com um nível de significância elevado ($p<0,001$). Convém referir que o nível de significância encontrado nos itens da vitimização é inferior ao que se obteve fazendo o contraste entre os alunos do 8º ano e os do 10º – Cursos Científico-Humanísticos, o que pode estar relacionado com o facto de os discentes que frequentam os Cursos Profissionais da Escola Secundária da Moita serem, na sua maioria, provenientes de turmas dos Cursos de Educação e Formação (CEF), apresentando, por isso, um perfil mais próximo do dos alunos do 8º ano.

No que concerne à questão de estudo número seis (Q6: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da vitimização entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior vitimização nos segundos?) a análise dos resultados permitiu verificar que apenas dois dos itens relativos à “vitimização social” revelaram alguma significância, especificamente o item 14 (“Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar”), embora esta se situe no limite mínimo ($p<0,05$), e o item 10 (“Recusaram-se a falar comigo”), com um nível de maior significância ($p<0,01$). Estes resultados parecem indicar existem poucas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais. Apesar de na literatura revista não termos verificado elementos que relacionassem a vitimização com o tipo de curso, é muito possível que os resultados obtidos neste estudo possam estar relacionados com o facto de se tratar de alunos da mesma faixa etária.

Relativamente à questão de estudo número sete (Q7: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior agressão no 8º ano?) a análise dos resultados permitiu observar que nos itens relativos à dimensão “agressão física” (01, 05, 09 e 13) o único que não apresenta diferenças estatisticamente significativas é o item 09 (“Feri alguém fisicamente”). Nos itens respeitantes à dimensão “agressão relativa à propriedade” (04, 08, 12 e 16) apenas os itens 08 (“Tentaram estragar as minhas coisas”) e 16 (“Estraguei as coisas de alguém de propósito”) apresentam um nível de significância alto ($p < 0,01$). Os itens relativos à “agressão verbal” (03, 07, 11 e 15) revelaram um nível de significância elevado ($p < 0,01$ ou $p < 0,001$), destacando-se o item 07 (“Gozei com alguém por causa da sua aparência”) com elevada significância ($p < 0,001$). Por sua vez, os itens relativos à “agressão social” (02, 06, 10 e 14) também revelaram um nível de significância elevado ($p < 0,01$ ou $p < 0,001$). A análise efectuada permitiu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre estes dois grupos de alunos (8º ano e 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos), com superior agressão no 8º ano. Estes resultados corroboram estudos anteriores (Carvalhosa *et al.*, 2002; Martins, 2009) que verificaram que os alunos que frequentavam anos de escolaridade mais baixos estavam mais envolvidos em comportamentos de agressão. Importa referir que os resultados de alguns estudos permitiram constatar que a percentagem de comportamentos de agressão apresentava poucas alterações ao longo dos anos de escolaridade (Olweus, 1997), tendendo mesmo a estabilizar em cada um dos ciclos de ensino considerados nas pesquisas (Whitney & Smith, 1993). Segundo Martins (2009), o facto de em determinadas investigações não se verificar uma clara tendência para a estabilização da agressão com o ano de escolaridade, como apontam os resultados de alguns estudos longitudinais (Farrington, 2000; Loeber e Hay, 1997), pode relacionar-se com o abandono escolar dos jovens mais agressivos a partir do 9º ano de escolaridade.

Na análise dos dados relativos à questão de estudo número oito (Q8: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior agressão no 8º ano?), verificou-se que os itens relacionados com “agressão física” (01, 05, 09 e 13) ou não apresentam diferenças estatisticamente significativas (itens 01, 09 e 13) ou revelam

um nível de significância baixo (item 05). Nos itens relacionados com a “agressão relativa à propriedade” (04, 08, 12 e 16) destaca-se o item 08 (“Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas”) com um nível de significância elevado ($p<0,001$). Os itens respeitantes à dimensão “agressão verbal” (03, 07, 11 e 15) não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Por seu turno, os itens relativos à “agressão social” (02, 06, 10 e 14), à excepção do item 10 (“Recusei falar com alguém”), apresentam um nível de significância elevado ($p<0,01$ ou $p<0,001$). Os resultados obtidos permitiram verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior agressão no 8º ano. De referir que, à semelhança do que aconteceu relativamente à vitimização, o nível de significância é inferior ao que se obteve fazendo o contraste entre os alunos do 8º ano e os do 10º – Cursos Científico-Humanísticos, o que permite alicerçar o descrito no que concerne aos dados relativos à vitimização.

No que respeita à questão de estudo número nove (Q9: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da agressão entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior agressão nos segundos?), a análise dos resultados permitiu verificar que os itens relacionados com as dimensões “agressão física” (01) e “agressão verbal” (03, 07 e 15) apresentam um nível de significância baixo ($p<0,05$). Já os itens referentes aos outros tipos de agressão (“agressão relativa à propriedade” e “agressão social”) não apresentam diferenças estatisticamente significativas. Tendo em conta que não foram encontradas diferenças significativas entre as médias obtidas no grupo de alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, parece-nos que a variável curso, enquanto variável isolada, não influencia a agressão na escola.

Na análise dos resultados relativos à questão de estudo número dez (Q10: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da disrupção escolar entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior disrupção no 8º ano?) verificou-se que apenas quatro dos dezasseis itens não apresentam diferenças estatisticamente significativas, especificamente os itens 02 (“Agrido fisicamente os meus colegas”), 04 (“Falo sem autorização, perturbando a

aula”), 15 (“Agrido verbalmente os meus colegas”) e 16 (“Ameaço as pessoas na escola”). Os resultados obtidos parecem indicar uma diminuição da disrupção escolar com o ano de escolaridade, uma vez que foram assinaladas diferenças estatisticamente significativas nos itens da disrupção escolar entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, com superior disrupção no 8º ano. Veiga (1996) refere a escassez de estudos longitudinais que permitam esclarecer a natureza da progressão da disrupção escolar e reconhece a necessidade de se proceder à análise das diferenças na disrupção em função do ano de escolaridade. Este autor faz referência a trabalhos que não encontraram diferenças significativas na disrupção escolar com o ano de escolaridade primária (Pires, 1983) e a estudos que registaram um aumento da disrupção escolar com o ano de escolaridade secundária (Galloway, 1982; Loranger, 1987; Loranger *et al.*, 1986).

No que concerne à questão de estudo número onze (Q11: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da disrupção escolar entre os alunos do 8º ano e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior disrupção no 8º ano?), a análise dos resultados permitiu observar a existência de diferenças estatisticamente significativas em seis dos dezasseis itens, com especial destaque para os itens 01 (“Destruo intencionalmente o material da escola”) e 03 (“Sou obediente aos professores”) por apresentarem elevada significância ($p < 0,001$). Estes resultados sugerem, também, uma diminuição da disrupção escolar com o ano de escolaridade, embora com nível de significância inferior ao encontrado no contraste entre os alunos do 8º ano e do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos, o que vai de encontro ao referido relativamente aos dados obtidos nos itens da vitimização e da agressão.

Relativamente à questão de estudo número doze (Q12: Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens da disrupção escolar entre os alunos do 10º ano – Cursos Científico-Humanísticos e os do 10º ano – Cursos Profissionais, com superior disrupção nos segundos?) a análise dos dados permitiu observar que a diferença nas médias só é significativa em cinco itens (03, 07, 08, 12 e 13), sendo de referir que apenas o item 13 (“Falto às aulas por desinteresse”) apresenta elevada significância ($p < 0,001$). Embora estes resultados não revelem diferenças estatisticamente significativas na maioria dos itens da disrupção escolar, parecem indicar maior disrupção nos alunos do 10º ano – Cursos Profissionais. Tendo

em conta que, na nossa amostra, estes alunos, de uma forma geral, apresentam, no seu percurso escolar, maior número de reprovações do que os seus colegas dos Cursos Científico-Humanísticos, os resultados obtidos no presente estudo vão no sentido dos resultados encontrados por Lavie e Chen; Montané e outros, Musitu (referidos em Veiga, 1996), que “sugeriram que o aumento da disrupção estava ligado a crescente percentagem de alunos com mais reprovações” (p. 83).

5.2. Conclusões

Neste tópico importa abordar, de forma generalizada, a informação conseguida pelas análises realizadas ao longo do trabalho. Os resultados obtidos na vitimização permitiram observar que o tipo de vitimização mais frequentemente utilizado foi a “vitimização verbal”, seguida da “vitimização social”, da “vitimização relativa à propriedade” e, por fim, da “vitimização física”. No que concerne à agressão na escola, os dados confirmam que o tipo de agressão mais utilizado foi a “agressão verbal”, seguida da “agressão social”, da “agressão relativa à propriedade” e da “agressão física”, apresentando estas duas últimas percentagens muito semelhantes. Quanto à disrupção escolar, parece surgir mais associada a comportamentos de alguns alunos que perturbam o processo da aula do que a comportamentos agressivos ou comportamentos escolares provocatórios.

A análise dos resultados, em função da variável tipo de curso, não permitiu observar diferenças estatisticamente significativas na maior parte dos itens da vitimização, da agressão e da disrupção escolar. Os resultados encontrados na relação entre a vitimização e o ano de escolaridade apresentam, na globalidade, diferenças estatisticamente significativas, tendo-se constatado que a percentagem de comportamentos de vitimização diminuía com o ano de escolaridade, o que, de acordo com Olweus (1997), poderia resultar da existência de um maior número de agressores nos anos de menor escolaridade, ou de uma maior capacidade dos alunos mais velhos para se defenderem ou evitarem as situações de vitimização como resultado do processo de desenvolvimento. Relativamente à agressão e à disrupção escolar, os resultados do presente estudo também evidenciam relações significativas com o ano de escolaridade. Assim, os alunos do 8º ano revelaram maiores níveis de vitimização, agressão e

disrupção escolar do que os alunos do 10º ano, sobretudo os dos Cursos Científico-Humanísticos. Estes resultados aproximam-se de outros estudos (Whitney & Smith, 1993; Pereira *et al.*, 1996; Genta *et al.*, 1996; Olweus, 1997; Almeida, 1999; Carvalhosa *et al.*, 2001; Martins, 2009). No entanto, importa sublinhar que a comparação entre determinados estudos pode tornar-se uma tarefa difícil, dadas as várias definições para um mesmo conceito, bem como a diversidade de instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados.

A globalidade dos resultados obtidos parece ir ao encontro da ideia de que, por um lado, tanto a indisciplina, como a agressividade e a disrupção escolar tendem a diminuir com o ano de escolaridade e, que, por outro, o tipo de curso (Científico-Humanísticos versus Profissionais), isoladamente, não vai influenciar a frequência e intensidade desses comportamentos.

Em suma, podemos afirmar que os problemas de indisciplina e violência escolar, apesar de não atingirem frequências elevadas, estão presentes na Escola Secundária da Moita, de forma similar ao que ocorre noutros estabelecimentos de ensino, em Portugal e noutros países. Naturalmente que este tipo de problemas tem vindo a perturbar a vida da instituição e, de forma particular, a boa convivência entre os adolescentes no contexto escolar.

Os dados empíricos obtidos no presente estudo parecem sugerir a necessidade de elaborar e implementar programas de intervenção eficazes para prevenir este tipo de problemas. Olweus (1993b), na Noruega, bem como Smith e Sharp (1994), no Reino Unido provaram a eficácia dos seus programas de intervenção, tendo sido observado um decréscimo do número de crianças vítimas e agressoras e tendo sido prevenidos novos casos. Estes programas deverão, sempre que possível, envolver a família, a comunidade, a organização escolar, as turmas e as práticas pedagógicas. Deverão, também, ser mais dirigidos aos grupos do que aos indivíduos, já que o problema da vitimização/agressão é essencialmente um fenómeno grupal (Salmivalli *et al.*, 1998). Importa, ainda, que tais programas valorizem e enfatizem os atributos positivos dos alunos, as suas capacidades e competências, no sentido de melhorar o seu autoconceito e facilitar o processo de construção de uma identidade positiva, tarefa crucial nesta fase da vida (Erikson, 1976).

Para finalizar, do contexto de revisão da literatura, emerge que, nos últimos anos, a problemática da indisciplina e da violência nas escolas tem representado uma preocupação cada vez mais generalizada. As mutações sociais e culturais, por um lado, e a extensão da escolaridade obrigatória, por outro, com a permanência na escola de um

número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências da vida escolar, vieram alterar os comportamentos na escola, surgindo novas atitudes/valores e falhando as respostas institucionais. Os professores, na sua generalidade, não estão preparados para lidar com os comportamentos indisciplinados e violentos, pois a preparação, quer ao nível das escolas de formação inicial, quer ao nível da formação contínua, é mínima e, quase inevitavelmente teórica. Na verdade, esta formação deveria estender-se também aos funcionários, às famílias, à sociedade em geral. Com efeito, o fenómeno é por si só tão complexo e nele intervêm tantas variáveis e de diversa natureza que não parece possível apontar soluções de sucesso garantido.

5.3. Elementos finais

Naturalmente que esta investigação tem as suas limitações, que se prendem, sobretudo, com a falta de tempo para um amadurecimento do trabalho; com o tamanho da amostra, que implica um cuidado especial na generalização dos resultados obtidos e com o facto da recolha dos dados ter sido efectuada apenas num só momento, o que impossibilitou a avaliação da estabilidade do envolvimento dos alunos em comportamentos indisciplinados/violentos ao longo do tempo, bem como a direcionalidade das associações testadas. Assim, parece-nos que o presente estudo teria beneficiado com uma pesquisa longitudinal, que acompanhasse os mesmos alunos ao longo de um certo período de tempo.

Não obstante as referidas limitações, pensamos que este trabalho contribuiu para uma melhor compreensão dos problemas com que os alunos e os professores se confrontam em meio escolar, tal como para um aprofundamento do conhecimento da problemática da indisciplina e da violência escolar. Simultaneamente, permitiu encontrar elementos que evidenciam a necessidade de implementar medidas conducentes à redução destes fenómenos. Registe-se que o objectivo que procurámos alcançar não é um fim em si mesmo; assume-se, antes, como um incentivo a futuras pesquisas, a comparações e confrontações de outras perspectivas, de modo a que se consiga alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão destas situações.

Em futuras investigações seria vantajoso, para além de utilizar outros métodos de recolha de dados, considerar amostras mais amplas e heterogéneas, seja com mais alunos, seja com a inclusão de pais, professores e pessoal não docente, de forma a poder avaliar, também, quais as representações que estes têm acerca da indisciplina e violência na escola, bem como as atitudes que adoptam perante este fenómeno. Igualmente vantajosa seria a utilização de uma metodologia de análise do tipo longitudinal, no sentido de obter uma informação mais concisa acerca de uma possível estabilidade/oscilação da indisciplina e violência escolar. Estudos futuros, tendo em conta outras variáveis, permitiriam outras informações acerca das representações que os alunos de diferentes anos de escolaridade têm acerca da indisciplina e da violência na escola.

Atendendo aos dados agora obtidos, a implementação de um programa de intervenção na prevenção e na diminuição da indisciplina e do *bullying* poderá dar continuidade ao presente estudo. Dada a importância que o conceito de “*school engagement*” (envolvimento dos alunos na escola) tem vindo a adquirir nos últimos anos (Veiga, 2009, 2010), como solução para os problemas da escola (desde a violência, ao abandono e à delinquência), teria a maior pertinência o desenvolvimento de um novo projecto de investigação, enquadrado nas orientações descritas.

Quando isto for concretizado, poderemos dispor, seguramente, de nova informação, tão necessária para uma significativa melhoria da qualidade do ensino e do relacionamento entre os diferentes intervenientes no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafio. *Revista Ibero Americana*, 38, 53-66.
- Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Adams, L., & Russakoff, K. (1999, Junho 12). Dissecting Columbine's culto of the athlete. *The Washington Post*, p. A1.
- Afonso, A. (1989). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula. Relatório das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*. Braga: Universidade do Minho.
- Alexander, P. (2000). Toward a model of academic development: Schooling and the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 29(2), 28-33.
- Almeida, A. (1995). Aspectos psicológicos da vitimação na escola: contributos para a compreensão do problema. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 3, 525-540.
- Almeida, A. (1999). Portugal. Em P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, (Ed.). *The Nature of School Bullying: a Cross-national Perspective*. London: Routledge.
- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus-tratos entre pares. *Psychologica*, 43, 70-104.
- Almeida, A., & Barrio, C. (2003). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Em C. Machado, & R. Gonçalves (Ed.). *Violência e vítimas de crime*. Coimbra: Quarteto Editores.

- Amado, J. (1989). *A indisciplina numa Escola Secundária*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Amado, J. (1991). Indisciplina na sala de aula. Algumas variáveis de contexto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 133-148.
- Amado, J. (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (2), 35-56.
- Amado, J. (2000a). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2000b). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Lisboa: Edições ASA.
- Amado, J. (2001). Dinâmica de turma e indisciplina na aula, Violência e Indisciplina na Escola. Em *Livro do XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: FPCE/UL.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História. Faculdade de Letras*. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, 299-319.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders*. Washington DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-IV-TR)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Anderson, C. (2000). Agression. Em E. Borgatta & R. Montgomery (Ed.), *International Encyclopedia of Sociology*, vol. 1, New York: Macmillan.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (1999). *Fundamentals of Educational Research*. London: Falmer Press Teachers Library.

- Antunes, M. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Tese de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia da Educação.
- Aquino, J. (1996). A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. Em J. Aquino (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Aquino, J. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna.
- Arnette, J., & Walsleben, M. (1998). *Combating fear and restoring safety in schools*. Recuperado em 2010, Fevereiro 12, <http://www.tyc.state.tx.us>
- Avilés, J. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tese de doutoramento, Universidade de Valladolid.
- Avilés, J. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales – agresores, victimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Baerveldt (1992). Schools and the prevention of petty crime: search for a missing link. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 79-94
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 29-44.
- Baldry, A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713-732.
- Balogun, S., & Olapegba, P. (2007). Cultural validation of the multidimensional peer victimization scale in nigerian children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 573-581.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Batsche, M., & Knoff, M. (1994). Bullies and their victims. *School Psychology Review*, 23 (2), 165-174.
- Beane, A. (1999). *Bully-Free Classroom. Over 100 Tips & Strategies for Teachers K8*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Berkowitz, L. (1993). *Agression: its causes, consequences, and control*. New York: Academic Press.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: Perdidos em busca do amor. *Psychologica*, 36, 149-162.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bettencourt, B., Talley, A., Benjamin, A., & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 132, 751–777.
- Blaya, C. (2001). *Social Climate and Climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary in England France: a Comparative Study*. Tese de doutoramento, Universidade de Portsmouth.

- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 12-20.
- Blaya, C. (2003). School violence and the Professional socialization of teachers, the lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 650-668.
- Blaya, C. (2006). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Boudon, R. (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva.
- Boulton, M. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70 (4), 944-954.
- Boulton, M., & Smith, P. (1994). *Bully victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance*. Recuperado em 2009, Dezembro 15, de <http://ector.colorado.edu/>
- Brennan, P., Hall, J., Bor, W., Najman, J., & Williams, G. (2003). Integrating biological and social processes in relation to early-onset persistent aggression in boys and girls. *Developmental Psychology*, 39, 2, 309-323.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*, 78 (3), 130-133.
- Burns, T., & Flam, H. (2000). *Sistemas de regras sociais. Teoria e aplicações*. Oeiras: Celta Editora.
- Cabaço, J. (1992). *Os espaços desportivos de lazer e recreação e a prevenção da delinquência*. Comunicação apresentada no congresso Europeu Desporto para Todos – Os espaços e os equipamentos desportivos. Oeiras.
- Cairns, R., Cairns, B., Neckerkjman, H., Gest, S., & Gariépy, J. (1988). Social networks and aggressive behaviour peer support or rejection? *Developmental Psychology*, 24, 6, 815-823.

- Caldeira, S., Rego, I., & Condessa, I. (2007) Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema?. Em S. N. Caldeira (Ed.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Camacho, L. (2000). *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo.
- Campart, M., & Lindström, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Caravita, S. (2004). *L'alunno prepotente. Conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula- Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, XIX, 4, 523-537.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2002). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, XX, 4, 571-585.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cleary, S. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviours. *Adolescence*, 35, 671-682.
- Coie, J. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. Em J. Kupersmidt & K. Dodge (Ed.), *Children's peer*

relations. From development to intervention. Washington DC: American Psychological Association.

Coie, J., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour. Em W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development.* vol. 3. 5ed.. New York: John Wiley & Sons.

Costa, M. & Vale, D. (1998), *A violência nas escolas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, R. (2001). *Violência na escola – verdadeira ou falsa questão.* Recuperado em 2010, Fevereiro 15, de <http://www.pagina.pt/arquivo/Artigo.asp?!D=1378>.

Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.

Craig, W. (2004). *Bullying and fighting. In the Canadian World Health Organization Report on the Health of Youth in Canada.* Canada: Health Canada.

Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.

Crosnoe, R. (2002). High school curriculum track and adolescent association with delinquent friends: *Journal of Adolescent Research*, 17 (2), 143-167.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire.* Paris : E.S.F. éditeurs.

Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire – 2- Le désordre des choses.* Paris: E.S.F. Editeurs.

Debarbieux, E. (2002). Risk factors for youth violence. Em E. Debarbieux, C. Blaya (Ed.), *Violence in Schools and Public Policies.* France: Elsevier.

- Debarbieux, E. (2004): *Victimations et microviolences dans les écoles françaises. Enquêtes de victimations 1996-2004*. París: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- DeHaan, L. (1997). Definition of a bully and its effects in the schools. *Bullies*, 1-7.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DeMatteo, D., & Marczyk, G. (2005). Risk factors, protective factors, and the prevention of antisocial behaviour among juveniles. Em K. Heilbrun, N. Goldstein, & R. Redding (Ed.), *Juvenile delinquency: prevention, assessment and intervention*. Oxford: University Press.
- Díaz-Aguado, M. (2003). La violencia en la escuela. Em Sanmartin (Ed.). *La violencia*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M., Royo, P., Segura, M., Andrés, M., & Martínez, B. (1996). *Programas de educación para la tolerância y prevención de la violencia en los jovens. Materiales complementarios, III*. Madrid: Ministerio da Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Recuperado em 2010, Maio 31, de <http://www.priberam.pt/dlpo/>
- Dodge, K. (1989). Problems in social relationships. Em E. Mash & R. Barkley (Ed.), *Treatment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.

- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Em D. Pepler & K. Rubin, (Ed.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Dot, O. (1988). *Agresividad y violencia en el niño en el adolescente*. Barcelona: Grijalbo.
- Downey, G., Lebolt, A., Ricón, C., & Freitas, A. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69 (4), 1074-1091.
- Due, E., Holstein, B., & Jorgensen, P. (1999). *Bullying as health hazard among school children*. Recuperado em 2009, Novembro 29, de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>:80.
- Encarta World English Dictionary. Microsoft Corporation. Recuperado em 2009, Novembro 10, de http://encarta.msn.com/dictionary_/a.html
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editora.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32 (3), 365-383.
- Estrela, M. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores, *Noesis*, 37, 34-36

- Estrela, M. (2001). A investigação sobre a indisciplina em contexto escolar em Portugal. Em *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio*. XI Colóquio AFIRSE. Lisboa: FPCE/UL.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus.
- Farrington, D. (1993a). The family backgrounds of aggressive youths. Em L. Hersow, M. Berger & D. Schaffer (Ed.), *Agression and antisocial behaviour in childhood and adolescence*. Oxford: Pergamon.
- Farrington, D. (1993b). Understanding and preventing bullying. Em M. Tonny (Ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D. (2000). A predição da violência no adulto: Violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica*, 24, 55-76.
- Farrington, D. (2002). Factores de risco para a violência juvenil. Em E. Debarbieux & C. Blaya, (Ed.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Farrington, D. (2005). Factores de riesgo individuales de la violencia escolar. Em J. Sanmartín (Ed.). *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Fekkles, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91.
- Felson, M. (1994). *Crime and everyday life*, Thousand Oaks. Califórnia: Pine Forge Press
- Ferreira, A., & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. Em B. Pereira & A. Pinto (Ed.). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Asa.

- Ferreira, P. (2000). Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 55-85.
- Fischer, G. (1994). *A dinâmica social: violência, poder, mudança*. Lisboa: Planeta Editora.
- Fonseca, A. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (self-report). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (2), 279-300.
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 9-36.
- Fonseca, A. (2002). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, I., & Veiga, F. (2007). Violência escolar e *bullying* em países europeus. Em A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Ed.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación.
- Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na escola: prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 65-82.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e Indisciplina na Escola. Perspectivas de Alunos e Professores de uma Escola Secundária*. Tese de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Freire, I. (1995). Perspectivas dos alunos acerca das relações de poder na sala de aula – Um estudo transversal. Em A. Estrela, J. Barroso, & J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares - Dois estudos de caso*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Freud, S. (2002). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid: Alianza editorial.
- Fromm, E. (1975). *Anatomia da destrutividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Galloway, D. (1982). A study of pupils suspended from schools. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 205-212.
- Gendreau, P., & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. Em R. Tremblay, W. Hartup, & J. Archer (Ed.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, XI (1), 97-110.
- Gerring, R. & Zimbardo, P. (2005). *A psicologia e a vida*. São Paulo: Artmed.
- Gigliione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Gottfredson, C., Sealock, D. & Koper, S. (1996). *Delinquency*. New York: Plenum Press.
- Gottfredson, G. & Gottfredson, D. (1985). *Victimization in Schools*. New York: Plenum Press.
- Greene, J. & D'Oliveira M. (1991). *Testes Estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa.

- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième. *Dossiers Education et Formations*, 32.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Gulbenkian Foundation (1995). Children and Violence. Em *Report of the Commission on Children and violence*, p. 31-209. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. Em P. Smith, D. Pepler, & K. Rigby, (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, D., Hester, S., & Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. Londres: Routledge y Kegan.
- Hoover, J., Oliver, R., & Hazler, R. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*, 13 (1), 5-16.
- Howard, K., Ammann Flora, J. & Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for the future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.
- Jesus, S. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA Editores.
- Juvonen, J. (2001). *School violence prevention testimony*. Santa Monica, CA: RAND Health.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.

- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., & Harel, Y. (1996). *The health of youth: A cross-national survey*. Canada: World Health Organization.
- Kinnear, P., & Gray, C. (2009). *SPSS 17 Made Simple*. London: Psychology Press.
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior*, 31, 485-497.
- Kruttschnitt, C. (1994). Gender and interpersonal violence, Em A. Reiss, & J. Roth (Ed.), *Understanding and preventing violence. Vol 3: Social influences*. Washington DC: National Academy Press.
- La Taille, Y., Oliveira, M., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1985). *Disruptive children – disruptive -schools?* London: Croom Helm.
- Leschied, A., Cummings, A., Brunshot, M., Cunningham, A. & Saunders, A. (2001). Agression in adolescent girls: implications for policy, prevention and treatment. *Canadian Psychology*, 42 (2), 200-215.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools a research of gender differences. *School Psychology International*, 27 (2), 157-170.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers and human behaviour*, 23 (4), 1777-1791.
- Lochman, E., & Dodge, A. (1994). Social-cognitive processes of several violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys. *Journal of consulting and clinical phsychology*, 62, 366-374.
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 68-99.

- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências sociais – aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales dès adolescents à l'école*. Québec: Université Laval.
- Loranger, M., Verret, C., & Arsenault, R. (1986) – Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.
- Lorenz, K. (1979). *A agressão, uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes.
- Lyznicki, J., McCafree, M., & Robinowitz, C. (2004). Childhood bullying: implications for physicians. *American Family Physician*, 70 (9), 1723-1728.
- Mackal, P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Magalhães, O. (1996). Indisciplina, poder dos alunos?. *Noesis*, 37, 37-38
- Martinelli, M. (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*, São Paulo: Veras.
- Martínez, J. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, 2, 1-13.

- Martínez, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Martins, M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Matos M., & Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Mellor, A. (1993). *Finding out about bullying*. Recuperado em 2010, Fevereiro 17, de [http:// www.scre.ac.uk](http://www.scre.ac.uk)
- Menesini, E., & Modiano, R. (2003). A multifaceted reality: A report from Italy. Em P. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge-Falmer.
- Mielnik, I. (1982). *O comportamento infantil: técnicas e métodos para entender crianças*. São Paulo: Ibrasa.
- Ministério da Educação (2006). *Segurança nas escolas*. Recuperado em 2009, Novembro 28, de http://www.drelvt.min-edu.pt/seguranca_escolar/gabinete_seguranca.asp
- Moffitt, T., & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV (1, 2 e 3), 65-106.
- Moffitt, T., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R., Stoll, L., & Lewis, D. (1988). *School matters: The juniors years*. Salisbury: Open Books.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- O'Moore, A. (2005). *A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying and Violence*. Dublin: Trinity College.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. Em J. Cole & D. Jensen (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press, Hemisphere.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bullying among school-boys. Em N. Canywell (Ed.), *Children and violence*. Estocolmo: Akademilitteratur.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedents and long-term out-comes. Em K. Rubin & J. Asendorf (Ed.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII (4), 495-511.

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). *Norway*. Em P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. Em J. Sanmartín (Ed.) *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Olweus, D. (2006). El acoso escolar. Una revisión general. Em A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escola. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- OMS (1992). *Clasificación internacional de los trastornos mentales*. CIE-10.
- OMS (Organização Mundial de Saúde) (2002). *World report on violence and health. Summary*. Recuperado em 2010, Abril 14, de <http://www.who.int/publications/en/>
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ortega, R. (1994a). Investigaciones y experiencias. Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato y intimidación entre compañeros. *Revista de Educacion*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre violencia y maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 191-216.

- Ortega, R. (1997). Agressividad e violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R., & Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estratégias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pain, J. (1992). *Violence ou pédagogie*. Vigneux: Matrice.
- Parreiral, S. (2003). *A violência em contexto escolar: a vítima da agressividade dos colegas*. Tese de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Pearce, J. (1997). What can be done about the bully? Em M. Elliot (Ed.), *Bullying. A practical guide to coping for schools*. Londres: Prentice Hall.
- Pedreira, J. (2004). Niños especiales (2004): ¿Maltratados o maltratadores? Em *Avances en medicina forense*. Madrid: Centro de Estudios Jurídicos de la Administración de Justicia; 473-539.
- Pereira, A. (2006). *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Sílabo.
- Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Recuperado em 2010, Fevereiro 5, de <http://hdl.handle.net/1822/3966>
- Pereira, B., Almeida, A., & Valente, L., (1994). *Projecto “bullying” – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre. Lisboa, Portugal.

- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. Em Almeida, Silvério & Araújo (Ed.), *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241-253.
- Perry, D., Perry, L. & Boldizar, J. (1990). Learning of aggression. Em M. Lewis & S. Miller (Ed.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Pettit, G., & Harriot, A. (1993) Children's Aggressive and Socially Unskilled Playground Behavior With Peers: Origins in Early Family Relations. Em C. Hart (Ed.), *Children on playgrounds. Research perspectives and applications*. Albany: State University of New York Press.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: MacGrawHill.
- Pires, C (1983). Autocontrolo e problemas de comportamento em crianças. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 161-176.
- Pires, M. (2000). Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. Em *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Polit, D., & Hungler, B. (1995). *Fundamentação de Pesquisa de Enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Prinstein, M., Cheah, C., & Guyer, A. (2005). Peer Victimization, Cue Interpretation, and Internalizing Symptoms: Preliminary Concurrent and Longitudinal Findings for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (1), 11-24.
- Quay, H. (1987). *Handbook of juvenile delinquency*. New York: John Wiley & Sons.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Rebelo, E. (2008). *Jornalismo e Violência na Escola. A cobertura jornalística da violência na escola na imprensa portuguesa (1998-2002)*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Reynolds, D., Johns, D., & Leger, S. (1976). Schools do make a difference. *New Society*, 29, 223-225.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingskey.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462
- Roland, E., & Munthe, E. (1997). The 1996 Norwegian program for preventing and managing bullying in schools. *The Irish Journal of Psychology*, 18 (2), 233-247.
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2000). What do adolescents need for healthy development? Implications for youth policy. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 55-85.
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *The role of individual features. In Antisocial behaviour by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björksqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behaviour in connection with bullying in schools: a two year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmon, G., James, A. & Smith, D. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Sampaio, Daniel (1996a). Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, 37, 32-33.
- Sampaio, Daniel (1996b). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.
- Sánchez Santa-Bárbara, E. (2005). Aproximación psicosocial al estudio de la violencia escolar. Em E. Zafra & M. Martos. *Violencia en las aulas*. Jaén: Ediciones del Lunar.
- Sanmartin, J. (2006). La violencia escolar: Concepto y tipos. Em A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Santos, M. (2004). Violência(s) na escola. *Psychologica*, 36, 163-174.
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Scharfetter, C. (2002). *Introdução à psicopatologia geral*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Schwartz, D., Dodge, K., Petti., G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 4, 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L. & Chien, D. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioural dysregulation as a pathway to victimization by peers.

Em J. Juvonen & S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.

Sebastião, J. (2009). *Violência na escola: uma questão sociológica*. Recuperado em 2010, Março 20, de <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/M4%20-%20Sebastiao.pdf>

Sebastião, J., Alves, M., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia*, 41, 37-62.

Sebastião, J., Campos, J., & Almeida, A. (2001). *Tackling Violence in Schools: A Report from Portugal*. Recuperado em 2009, Dezembro 15, de <http://www.gold.ac.uk/connect/reportportugal.html>

Sebastião, J., Seabra T., Alves M., Tavares D., Martins J., & Portas M. (1999). A produção da violência na escola. *Revista da ESES*, 10, 123-135.

Seixas, S. (2005). Bullying: Incidência do fenómeno em alunos do 3º ciclo da Zona da Grande Lisboa. *Revista ESES*, 12, 69-80.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.

Silva, M. (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Análise de um processo*. Em M. Martins (Ed.), *Actas do X Colóquio de Psicologia e Educação "Educação pré-escolar, modelos, investigação e práticas educativas"*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Silva, M. (2002). *(In)disciplina e prática pedagógica: um estudo sociológico no contexto da aula de ciências*. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências de Lisboa.

Silva, M., & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5-41.

- Silva, N. (2004). *Ética, Indisciplina e Violência nas Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sisto, F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 117-125.
- Smith, P. (2006). Factores de riesgo familiares. Em A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Sle, P. (1999). *The nature of school bullying: a crosss-nacional perspective*. London: Routledge.
- Soares, J., Mendes, J., Antão, S., Moura, R., & Silva, V. (2004). *Causas atribuídas à agressividade pelos educadores: um estudo na Escola Municipal Brisa Nunes Braz*. Recuperado em 2010, Maio 15, de <http://www.psiocopedagogia.com.br>.
- Stake, R. (1994). Case studies. Em N. Denzin & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitive perearch*. California: Sage Publications.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). *Bullying in the junior school*. Em D. Tattum & D. Lane, (Ed.), *Bullying in Schools*. Trentham Books: Stoke-on-Trent.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.
- Szelbracikowski, A., & Dessen, M. (2005). Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano. Em M. Dessen & A. Júnior, (Ed.), *A ciência do desenvolvimento humano – Tendências actuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.

- Taborda Simões, M., Formosinho, M., & Fonseca, A. (2000). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1, 2, 3), 405-435.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos Professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta editora.
- Trianes, M. (1996). *Educación y competencia social*. Málaga: Archidona.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turcotte, D., & Lamonde, G., (2004). La violence à l'école primaires: les auteurs et les victimes. *Education et Francophonie*, 32 (1), 15-37.
- Underwood, M. (2008). Agression. Em D. William Jr. (Ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153–171.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., Winter, A., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary school: a comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescent. *Development Psychology*, 41 (4), 672-682.
- Veiga, F. (1991). *Autoconceito e Disrupção Escolar dos Jovens: Conceptualização, Avaliação e Diferenciação*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Veiga, F. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, II (2), 23-33.

- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. (2007a). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. (2007b). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. Em S. Caldeira (Ed.) *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 203-216.
- Veiga, F. (2009). Envolvimento dos Alunos em Escolas Portuguesas: De um Projecto Internacional à sua Implementação Em Portugal. Em Investigar, Avaliar, Descentralizar – Actas do X Congresso da SPCE (CdRom): 6_Cmcs_AT2_Organização e Administração Educação: Políticas educativas Internacionais e Nacionais - Mesa nº16 - Comunicação nº123. Bragança: SPCE e ESE/IPB, 2009. Organização de F. Henrique; S. Bergano; G. Santos; C. Lima.
- Veiga, F. (2010). *Students' Engagement in Schools: Differentiation And Promotion*. Em Actas do XI Congresso da AEPEC (Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural) - Da exclusão à excelência - caminhos organizacionais para a qualidade da educação. Évora: Universidade de Évora.
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe feelings among teachers. *Journal of School Violence*, 1 (4), 33-49.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 4, 313-325.

Vitaro, F., Trembley, E., Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. (1997). Disruptiveness, friend's characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 4, 676-689.

Weber, M. (1971). *Économie et Société*. Paris: Plon.

Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problem in junior/middle and secondary school. *Educational Research*, 35, 3-25.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

ANEXOS

ANEXO 1 – Inquérito a Alunos (2010)

Os questionários que se seguem têm a ver com uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação, estando garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. A tua cooperação é muito importante, pelo que solicitamos que respondas com toda a sinceridade e a todas as questões. Acrescente-se que, embora algumas questões possam ser semelhantes, há toda a vantagem na resposta à totalidade das mesmas.

- | | | | |
|--|----------------|---|--------------------------------------|
| 1. Ano de escolaridade: ____ | 2. Idade: ____ | 3. Sexo: Feminino ____ Masculino ____ | 4. Data de nascimento ____/____/____ |
| 5. Notas obtidas no último período a: Matemática: ____ | | Português ____ | |
| 6. Nº de reprovações até agora? ____ | | 7. Preferes cursos de ciências ou de letras? ____ | |
| 8. Habilitações escolares da mãe: ____ | | 9. Habilitações escolares do pai: ____ | |

Nos questionários que se seguem, em cada questão, deves assinalar com uma × a circunferência que traduz a tua opinião/situação ou preencher o espaço em branco, atendendo ao critério indicado.

Questionário PVR

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis maus-tratos de que tu tenhas sido vítima, que os teus colegas da escola te tenham feito, durante o último mês de aulas.

Atende ao seguinte critério:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ⊙ ⊙ ⊙ _ 01. Deram-me um murro
⊙ ⊙ ⊙ _ 02. Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos
⊙ ⊙ ⊙ _ 03. Chamaram-me nomes
⊙ ⊙ ⊙ _ 04. Levaram as minhas coisas sem autorização
⊙ ⊙ ⊙ _ 05. Deram-me pontapés
⊙ ⊙ ⊙ _ 06. Tentaram pôr os meus amigos contra mim
⊙ ⊙ ⊙ _ 07. Gozaram comigo por causa da minha aparência
⊙ ⊙ ⊙ _ 08. Tentaram estragar algumas das minhas coisas
⊙ ⊙ ⊙ _ 09. Feriram-me fisicamente
⊙ ⊙ ⊙ _ 10. Recusaram-se a falar comigo
⊙ ⊙ ⊙ _ 11. Fizeram pouco de mim sem razão
⊙ ⊙ ⊙ _ 12. Roubaram-me alguma coisa
⊙ ⊙ ⊙ _ 13. Espancaram-me
⊙ ⊙ ⊙ _ 14. Fizeram com que as outras pessoas deixassem de me falar
⊙ ⊙ ⊙ _ 15. Insultaram-me com palavrões
⊙ ⊙ ⊙ _ 16. Estragaram as minhas coisas de propósito

Questionário PVF

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com possíveis maus-tratos que tu próprio tenhas feito a algum dos teus colegas, durante o último mês de aulas.

Atende ao seguinte critério:

Nunca	Uma vez	Duas ou mais vezes
0	1	2

- ⊙ ⊙ ⊙ _ 01. Dei um murro a algum colega
⊙ ⊙ ⊙ _ 02. Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas
⊙ ⊙ ⊙ _ 03. Chamei nomes a alguém
⊙ ⊙ ⊙ _ 04. Levei as coisas de alguém sem autorização
⊙ ⊙ ⊙ _ 05. Dei pontapés a algum colega
⊙ ⊙ ⊙ _ 06. Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele
⊙ ⊙ ⊙ _ 07. Gozei com um colega por causa da sua aparência
⊙ ⊙ ⊙ _ 08. Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas
⊙ ⊙ ⊙ _ 09. Feri alguém fisicamente
⊙ ⊙ ⊙ _ 10. Recusei falar com alguém
⊙ ⊙ ⊙ _ 11. Fiz pouco de alguém sem razão
⊙ ⊙ ⊙ _ 12. Roubei alguma coisa
⊙ ⊙ ⊙ _ 13. Espanquei alguém
⊙ ⊙ ⊙ _ 14. Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega
⊙ ⊙ ⊙ _ 15. Insulte alguém com palavrões
⊙ ⊙ ⊙ _ 16. Estraguei as coisas de alguém de propósito

Questionário EDEP

No questionário que se segue, todas as frases têm a ver com o teu comportamento na escola. Por favor, escreve as tuas respostas, mas agora de acordo com as instruções seguintes:

Completamente em desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Completamente de acordo
1	2	3	4	5	6

- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 01. Destruo intencionalmente o material da escola.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 02. Agrido fisicamente os meus colegas.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 03. Sou obediente aos professores.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 04. Falo sem autorização, perturbando as aulas.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 05. Agrido fisicamente os professores.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 06. Digo palavrões na aula.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 07. Venho bêbedo(a) ou drogado(a) para a escola.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 08. Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 09. Esqueço-me de trazer material para as aulas.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 10. Roubo coisas na escola.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 11. Agrido verbalmente os professores.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 12. Sou pontual a chegar às aulas.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 13. Falto às aulas por desinteresse.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 14. Estou distraído(a) nas aulas.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 15. Agrido verbalmente os meus colegas.
① ② ③ ④ ⑤ ⑥ _ 16. Ameaço as pessoas na escola.

Questionário GLOB

Responde agora ao seguinte, colocando uma x na resposta mais correcta para ti, ou preenchendo o espaço em branco:

- O meu pai lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
- A minha mãe lida comigo de uma forma: autoritária ____; compreensiva ____; indiferente ____
- Consideras-te um aluno criativo(a)? Não__ Sim __
- Os teus professores consideram-te criativo(a)? Não __ Sim__
- Consideras-te sobredotado? Não__ Sim__ E os teus professores consideram-te sobredotado(a)? Não __ Sim __
- Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? Não __ Sim__
- Os teus professores acham que sentes atracção pelo trabalho difícil? Não __ Sim __
- Até que ano de escolaridade pretendes estudar? ____ Que profissão gostarias de vir a ter? _____
- Costumas ver muito a televisão? Não __ Sim __ Gostas de ver filmes agressivos na TV? Não __ Sim __
- Os teus pais estão separados ou divorciados? Não __ Sim __
- O teu pai está desempregado? Não __ Sim __ A tua mãe está desempregada? Não __ Sim __
- Qual é a tua nacionalidade? _____ E a do teu pai? _____ E a da tua mãe? _____
- Qual é tua religião _____

O NOSSO MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 2

Quadro 4.10 - Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano - Científico-Humanísticos).

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Deram-me um murro	8º	67	0,57	0,701	3,146	**
		10º CH	66	0,21	0,595		
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	8º	67	0,72	0,755	2,398	*
		10º CH	66	0,41	0,723		
03	Chamaram-me nomes	8º	67	0,87	0,716	1,263	ns
		10º CH	66	0,70	0,822		
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	8º	67	0,66	0,789	0,687	ns
		10º CH	66	0,56	0,825		
05	Deram-me pontapés	8º	67	0,51	0,726	3,022	**
		10º CH	66	0,18	0,493		
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	8º	67	0,84	0,751	4,086	***
		10º CH	66	0,33	0,664		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	8º	67	0,79	0,808	4,069	***
		10º CH	66	0,29	0,602		
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	8º	67	0,52	0,660	2,963	**
		10º CH	66	0,21	0,541		
09	Feriram-me fisicamente	8º	67	0,45	0,658	2,685	**
		10º CH	66	0,17	0,543		
10	Recusaram-se a falar comigo	8º	67	0,81	0,783	6,485	***
		10º CH	66	0,11	0,397		
11	Fizeram pouco de mim sem razão	8º	67	0,58	0,700	3,039	**
		10º CH	66	0,24	0,583		
12	Roubaram-me alguma coisa	8º	67	0,45	0,681	1,134	ns
		10º CH	66	0,32	0,636		
13	Espancaram-me	8	67	0,27	0,592	3,022	**
		10º CH	66	0,03	0,246		
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	8º	67	0,60	0,698	4,589	***
		10º CH	66	0,14	0,426		
15	Insultaram-me com palavrões	8º	67	0,81	0,723	3,989	***
		10º CH	66	0,33	0,641		
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	8º	67	0,39	0,602	2,588	*
		10º CH	66	0,15	0,438		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo

ANEXO 3

Quadro 4.11 - Diferenças na vitimização em função do ano de escolaridade (8º ano versus 10º ano - Cursos Profissionais).

<i>Peer Victimization Scale</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Deram-me um murro	8º	67	0,57	0,701	4,306	***
		10º P	63	0,13	0,421		
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	8º	67	0,72	0,755	1,638	ns
		10º P	63	0,51	0,693		
03	Chamaram-me nomes	8º	67	0,87	0,716	-0,714	ns
		10º P	63	0,97	0,915		
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	8º	67	0,66	0,789	-0,070	ns
		10º P	63	0,67	0,842		
05	Deram-me pontapés	8º	67	0,51	0,726	2,133	*
		10º P	63	0,25	0,621		
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	8º	67	0,84	0,751	1,947	ns
		10º P	63	0,57	0,797		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	8º	67	0,79	0,808	2,048	*
		10º P	62	0,50	0,805		
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	8º	67	0,52	0,660	0,929	ns
		10º P	63	0,41	0,687		
09	Feriram-me fisicamente	8º	67	0,45	0,658	2,157	*
		10º P	63	0,22	0,522		
10	Recusaram-se a falar comigo	8º	67	0,81	0,783	3,291	***
		10º P	63	0,38	0,682		
11	Fizeram pouco de mim sem razão	8º	67	0,58	0,700	1,764	ns
		10º P	63	0,37	0,703		
12	Roubaram-me alguma coisa	8º	67	0,45	0,681	0,292	ns
		10º P	63	0,41	0,687		
13	Espancaram-me	8º	67	0,27	0,592	3,048	**
		10º P	63	0,03	0,177		
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	8º	67	0,60	0,698	2,192	*
		10º P	63	0,33	0,672		
15	Insultaram-me com palavrões	8º	67	0,81	0,723	1,579	ns
		10º P	63	0,59	0,854		
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	8º	67	0,39	0,602	1,634	ns
		10º P	63	0,22	0,552		

Legenda: 10º P – 10º ano Cursos Profissionais; *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001; ns – Não significativo

ANEXO 4

Quadro 4.12 - Diferenças na vitimização em função do curso (10º ano Cursos Científico-Humanísticos *versus* 10º ano Cursos Profissionais).

<i>Peer Victimization Scale</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Deram-me um murro	10ºCH	66	0,21	0,595	0,934	ns
		10º P	63	0,13	0,421		
02	Tentaram meter-me em sarilhos com os meus amigos	10ºCH	66	0,41	0,723	-0,792	ns
		10º P	63	0,51	0,693		
03	Chamaram-me nomes	10ºCH	66	0,70	0,822	-1,773	ns
		10º P	63	0,97	0,915		
04	Levaram as minhas coisas sem autorização	10ºCH	66	0,56	0,825	-0,722	ns
		10º P	63	0,67	0,842		
05	Deram-me pontapés	10ºCH	66	0,18	0,493	-0,732	ns
		10º P	63	0,25	0,621		
06	Tentaram pôr os meus amigos contra mim	10ºCH	66	0,33	0,664	-1,846	ns
		10º P	63	0,57	0,797		
07	Gozaram comigo por causa da minha aparência	10ºCH	66	0,29	0,602	-1,696	ns
		10º P	62	0,50	0,805		
08	Tentaram estragar algumas das minhas coisas	10ºCH	66	0,21	0,541	-1,847	ns
		10º P	63	0,41	0,687		
09	Feriram-me fisicamente	10ºCH	66	0,17	0,543	-0,592	ns
		10º P	63	0,22	0,522		
10	Recusaram-se a falar comigo	10ºCH	66	0,11	0,397	-2,812	**
		10º P	63	0,38	0,682		
11	Fizeram pouco de mim sem razão	10ºCH	66	0,24	0,583	-1,081	ns
		10º P	63	0,37	0,703		
12	Roubaram-me alguma coisa	10ºCH	66	0,32	0,636	-0,811	ns
		10º P	63	0,41	0,687		
13	Espancaram-me	10ºCH	66	0,03	0,246	-0,038	ns
		10º P	63	0,03	0,177		
14	Fizeram com que outras pessoas deixassem de me falar	10ºCH	66	0,14	0,426	-1,998	*
		10º P	63	0,33	0,672		
15	Insultaram-me com palavrões	10ºCH	66	0,33	0,641	-1,916	ns
		10º P	63	0,59	0,854		
16	Estragaram as minhas coisas de propósito	10ºCH	66	0,15	0,438	-0,808	ns
		10º P	63	0,22	0,552		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; 10º P – 10º ano Cursos Profissionais;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo

ANEXO 5

Quadro 4.13 - Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Cursos Científico-Humanísticos).

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	8º	67	0,63	0,671	3,397	***
		10º CH	66	0,24	0,634		
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	8º	67	0,46	0,611	3,474	***
		10º CH	66	0,14	0,460		
03	Chamei nomes a alguém	8º	67	1,07	0,745	2,777	**
		10º CH	66	0,70	0,822		
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	8º	67	0,36	0,595	0,375	ns
		10º CH	66	0,32	0,636		
05	Dei pontapés a algum colega	8º	67	0,61	0,717	3,258	***
		10º CH	66	0,24	0,583		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	8º	67	0,49	0,660	4,405	***
		10º CH	66	0,9	0,339		
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	8º	67	0,93	0,804	4,067	***
		10º CH	66	0,39	0,699		
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	8º	67	0,33	0,561	3,185	**
		10º CH	66	0,08	0,319		
09	Feri alguém fisicamente	8º	67	0,37	0,517	1,708	ns
		10º CH	66	0,21	0,569		
10	Recusei falar com alguém	8º	67	0,88	0,749	2,970	**
		10º CH	66	0,50	0,729		
11	Fiz pouco de alguém sem razão	8º	67	0,60	0,799	3,196	**
		10º CH	66	0,21	0,569		
12	Roubei alguma coisa	8º	67	0,37	0,671	1,035	ns
		10º CH	66	0,26	0,615		
13	Espanquei alguém	8º	67	0,33	0,561	2,351	*
		10º CH	66	0,12	0,448		
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	8º	67	0,39	0,602	3,730	***
		10º CH	66	0,08	0,319		
15	Insultei alguém com palavrões	8º	67	0,76	0,761	2,819	**
		10º CH	66	0,39	0,742		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	8º	67	0,33	0,660	2,603	**
		10º CH	66	0,09	0,339		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo

ANEXO 6

Quadro 4.14 - Diferenças na agressão em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Cursos Profissionais).

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		Ano	N	Média	DP	t	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	8º	67	0,63	0,671	0,418	ns
		10º P	63	0,57	0,837		
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	8º	67	0,46	0,611	3,625	***
		10º P	63	0,13	0,421		
03	Chamei nomes a alguém	8º	67	1,07	0,745	0,523	ns
		10º P	63	1,00	0,880		
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	8º	67	0,36	0,595	0,523	ns
		10º P	63	0,30	0,638		
05	Dei pontapés a algum colega	8º	67	0,61	0,717	2,220	*
		10º P	63	0,35	0,626		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	8º	67	0,49	0,660	4,041	***
		10º P	63	0,10	0,429		
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	8º	67	0,93	0,804	1,726	ns
		10º P	63	0,68	0,800		
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	8º	67	0,33	0,561	3,316	***
		10º P	63	0,06	0,304		
09	Feri alguém fisicamente	8º	67	0,37	0,517	1,609	ns
		10º P	63	0,22	0,552		
10	Recusei falar com alguém	8º	67	0,88	0,749	1,961	ns
		10º P	63	0,62	0,771		
11	Fiz pouco de alguém sem razão	8º	67	0,60	0,799	1,904	ns
		10º P	63	0,35	0,676		
12	Roubei alguma coisa	8º	67	0,37	0,671	2,865	**
		10º P	63	0,10	0,390		
13	Espanquei alguém	8º	67	0,33	0,561	1,471	ns
		10º P	63	0,19	0,503		
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	8º	67	0,39	0,602	3,150	**
		10º P	63	0,11	0,364		
15	Insultei alguém com palavrões	8º	67	0,76	0,761	0,320	ns
		10º P	63	0,71	0,906		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	8º	67	0,33	0,660	2,778	**
		10º P	63	0,08	0,272		

Legenda: 10º P – 10º ano Cursos Profissionais; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo

ANEXO 7

Quadro 4.15 - Diferenças na agressão em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos *versus* 10º - Cursos Profissionais).

<i>Peer Victimization Scale (PVS)</i>		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
01	Dei um murro a algum colega	10ºCH	66	0,24	0,634	-2,524	*
		10º P	63	0,57	0,837		
02	Tentei meter alguém em sarilhos com os outros colegas	10ºCH	66	0,14	0,460	0,121	ns
		10º P	63	0,13	0,421		
03	Chamei nomes a alguém	10ºCH	66	0,70	0,822	-2,022	*
		10º P	63	1,00	0,880		
04	Levei as coisas de alguém sem autorização	10ºCH	66	0,32	0,636	0,148	ns
		10º P	63	0,30	0,638		
05	Dei pontapés a algum colega	10ºCH	66	0,24	0,583	-1,003	ns
		10º P	63	0,35	0,626		
06	Tentei colocar os amigos de algum colega meu contra ele	10ºCH	66	0,09	0,339	-0,064	ns
		10º P	63	0,10	0,429		
07	Gozei com um colega por causa da sua aparência	10ºCH	66	0,39	0,699	-2,185	*
		10º P	63	0,68	0,800		
08	Tentei estragar algumas das coisas dos meus colegas	10ºCH	66	0,08	0,319	0,223	ns
		10º P	63	0,06	0,304		
09	Feri alguém fisicamente	10ºCH	66	0,21	0,569	-0,102	ns
		10º P	63	0,22	0,552		
10	Recusei falar com alguém	10ºCH	66	0,50	0,729	-0,902	ns
		10º P	63	0,62	0,771		
11	Fiz pouco de alguém sem razão	10ºCH	66	0,21	0,569	-1,249	ns
		10º P	63	0,35	0,676		
12	Roubei alguma coisa	10ºCH	66	0,26	0,615	1,780	ns
		10º P	63	0,10	0,390		
13	Espanquei alguém	10ºCH	66	0,12	0,448	-0,827	ns
		10º P	63	0,19	0,503		
14	Fiz com que as outras pessoas deixassem de falar com um colega	10ºCH	66	0,08	0,319	-0,587	ns
		10º P	63	0,11	0,364		
15	Insultei alguém com palavrões	10ºCH	66	0,39	0,742	-2,202	*
		10º P	63	0,71	0,906		
16	Estraguei as coisas de alguém de propósito	10ºCH	66	0,09	0,339	0,213	ns
		10º P	63	0,08	0,272		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; 10º P – 10º ano Cursos Profissionais;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo

ANEXO 8

Quadro 4.16 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Científico-Humanísticos).

<i>Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)</i>		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	8º	67	1,82	1,167	4,284	***
		10º CH	66	1,15	0,504		
02	Agrido fisicamente os meus colegas	8º	67	1,91	1,069	1,948	ns
		10º CH	66	1,53	1,180		
03	Sou obediente aos professores	8º	67	3,43	1,672	-6,213	***
		10º CH	66	4,95	1,087		
04	Falo sem autorização, perturbando a aula	8º	67	3,19	1,644	1,945	ns
		10º CH	66	2,70	1,277		
05	Agrido fisicamente os professores	8º	67	1,42	0,838	3,310	***
		10º CH	66	1,05	0,369		
06	Digo palavrões na aula	8º	67	2,25	1,418	4,301	***
		10º CH	66	1,38	0,855		
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	8º	67	1,70	1,219	2,992	**
		10º CH	66	1,17	0,796		
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	8º	67	2,75	1,726	4,020	***
		10º CH	66	1,71	1,187		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	8º	67	3,07	1,691	3,898	***
		10º CH	66	2,11	1,111		
10	Roubo coisas na escola	8º	67	1,69	1,090	3,633	***
		10º CH	66	1,12	0,645		
11	Agrido verbalmente os professores	8º	67	1,54	0,859	4,280	***
		10º CH	66	1,05	0,369		
12	Sou pontual a chegar às aulas	8º	67	3,58	1,689	-4,467	***
		10º CH	66	4,79	1,409		
13	Falto às aulas por desinteresse	8	67	2,57	1,510	6,608	***
		10º CH	66	1,26	0,563		
14	Estou distraído(a) nas aulas	8º	67	3,36	1,694	2,544	*
		10º CH	66	2,71	1,187		
15	Agrido verbalmente os meus colegas	8º	66	2,27	1,473	1,746	ns
		10º CH	66	1,82	1,518		
16	Ameaço as pessoas na escola	8º	66	1,76	1,039	1,646	ns
		10º CH	66	1,44	1,178		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo

ANEXO 9

Quadro 4.17 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do ano de escolaridade (8º ano *versus* 10º ano - Cursos Profissionais).

<i>Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)</i>		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	8º	67	1,82	1,167	3,330	***
		10º P	63	1,24	0,777		
02	Agrido fisicamente os meus colegas	8º	67	1,91	1,069	1,413	ns
		10º P	63	1,60	1,397		
03	Sou obediente aos professores	8º	67	3,43	1,672	-3,405	***
		10º P	62	4,39	1,497		
04	Falo sem autorização, perturbando a aula	8º	67	3,19	1,644	1,317	ns
		10º P	63	2,83	1,540		
05	Agrido fisicamente os professores	8º	67	1,42	0,838	1,682	ns
		10º P	63	1,19	0,692		
06	Digo palavrões na aula	8º	67	2,25	1,418	2,292	*
		10º P	63	1,70	1,340		
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	8º	67	1,70	1,219	0,078	ns
		10º P	63	1,68	1,543		
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	8º	67	2,75	1,726	1,361	0,176 ns
		10º P	62	2,34	1,669		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	8º	67	3,07	1,691	2,618	**
		10º P	63	2,37	1,371		
10	Roubo coisas na escola	8º	67	1,69	1,090	1,969	ns
		10º P	63	1,32	1,045		
11	Agrido verbalmente os professores	8º	67	1,54	0,859	3,121	**
		10º P	63	1,14	0,535		
12	Sou pontual a chegar às aulas	8º	67	3,58	1,689	-1,082	ns
		10º P	63	3,92	1,878		
13	Falto às aulas por desinteresse	8	67	2,57	1,510	1,982	*
		10º P	63	2,02	1,661		
14	Estou distraído(a) nas aulas	8º	67	3,36	1,694	1,541	ns
		10º P	63	2,94	1,401		
15	Agrido verbalmente os meus colegas	8º	66	2,27	1,473	1,834	ns
		10º P	63	1,79	1,494		
16	Ameaço as pessoas na escola	8º	66	1,76	1,039	1,911	ns
		10º P	63	1,38	1,197		

Legenda: 10º P – 10º ano Cursos Profissionais; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo

ANEXO 10

Quadro 4.18 - Média e desvio-padrão dos resultados nos itens da escala EDEP, em função do curso (10º ano - Cursos Científico-Humanísticos *versus* 10º - Cursos Profissionais).

<i>Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP)</i>		Ano	N	Média	DP	T	Sig.
01	Destruo intencionalmente o material da escola	10ºCH	66	1,15	0,504	-0,754	ns
		10º P	63	1,24	0,777		
02	Agrido fisicamente os meus colegas	10ºCH	66	1,53	1,180	-0,321	ns
		10º P	63	1,60	1,397		
03	Sou obediente aos professores	10ºCH	66	4,95	1,087	2,464	*
		10º P	62	4,39	1,497		
04	Falo sem autorização, perturbando a aula	10ºCH	66	2,70	1,277	-0,517	ns
		10º P	63	2,83	1,540		
05	Agrido fisicamente os professores	10ºCH	66	1,05	0,369	-1,494	ns
		10º P	63	1,19	0,692		
06	Digo palavrões na aula	10ºCH	66	1,38	0,855	-1,623	ns
		10º P	63	1,70	1,340		
07	Venho bêbado(a) ou drogado(a) para a escola	10ºCH	66	1,17	0,796	-2,402	*
		10º P	63	1,68	1,543		
08	Saio do lugar, faço barulho e outros desacatos, perturbando a aula	10ºCH	66	1,71	1,187	-2,460	*
		10º P	62	2,34	1,669		
09	Esqueço-me de trazer material para as aulas	10ºCH	66	2,11	1,111	-1,181	ns
		10º P	63	2,37	1,371		
10	Roubo coisas na escola	10ºCH	66	1,12	0,645	-1,290	ns
		10º P	63	1,32	1,045		
11	Agrido verbalmente os professores	10ºCH	66	1,05	0,369	-1,209	ns
		10º P	63	1,14	0,535		
12	Sou pontual a chegar às aulas	10ºCH	66	4,79	1,409	2,976	**
		10º P	63	3,92	1,878		
13	Falto às aulas por desinteresse	10ºCH	66	1,26	0,563	-3,505	***
		10º P	63	2,02	1,661		
14	Estou distraído(a) nas aulas	10ºCH	66	2,71	1,187	-0,983	ns
		10º P	63	2,94	1,401		
15	Agrido verbalmente os meus colegas	10ºCH	66	1,82	1,518	0,092	ns
		10º P	63	1,79	1,494		
16	Ameaço as pessoas na escola	10ºCH	66	1,44	1,178	0,279	ns
		10º P	63	1,38	1,197		

Legenda: 10º CH – 10º ano Cursos Científico-Humanísticos; 10º P – 10º ano Cursos Profissionais;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; ns – Não significativo